

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Výchova bilingvních dětí v předškolním období
Education of bilingual children in preschool years

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Marta Kremličková

Klára Jirsová

Obor: Pedagogika

Praha 2007

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 12. 12. 2007

.....

Podpis

Poděkování:

Děkuji PhDr. Martě Kremličkové za vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a návrhů v průběhu jejího vytváření. Také si vážím možnosti realizace empirické části diplomové práce v MŠ Happy Child (Praha 2) a Panda Learning Center (Praha 2).

OBSAH:

Úvod	6
 <u>Teoretická část</u>	
Obecná východiska.....	8
1. Bilingvismus předškolního dítěte.....	9
1.1 Definice bilingvismu.....	9
1.2 Typy a stupně bilingvismu.....	10
1.3 Hlavní (mateřský jazyk).....	13
1.4 Předškolní dítě v bilingvní / multilingvní situaci.....	14
2. Dítě v předškolním období.....	15
2.1 Výchova a potřeby předškolního dítěte.....	15
2.2 Psychický vývoj předškolního dítěte.....	16
2.3 Vývoj řeči dítěte v předškolním období.....	17
2.3.1 Jazyková pravidla.....	19
2.3.2 Vývoj řeči bilingvního dítěte.....	20
2.3.3 Vliv prostředí na řeč dítěte.....	21
2.3.4 Vliv osobnostních charakteristik na řeč dítěte.....	23
2.4. Lingvistické faktory.....	24
2.4.1 Obecné zákonitosti vzájemného ovlivňování jazyků.....	26
2.5 Vliv bilingvismu na psychiku dítěte.....	29
3. Výchova předškolního dítěte v bilingvní rodině.....	32
3.1 Metody výchovy v bilingvní rodině	35
3.2 Pochybnosti rodičů v bilingvních rodinách.....	36
4. Situace bilingvního jedince v sociálním kontextu.....	37
4.1 Sociální integrace bilingvního jedince.....	37
4.2 Sociální bilingvismus.....	38
4.3 Populace a geografická data.....	41
4.4 Sociálně-politické faktory.....	42
4.5 Národnostní skupiny a cizinci v ČR.....	44
4.6 Širší kontext bilingvní situace.....	46
4.7 Kulturní faktory.....	47
4.8 Sebepojetí v jazykové skupině.....	47

4.9 Bilingvní vzdělání.....	48
4.10 Institucionální bilingvismus.....	49
5. Předškolní zařízení.....	50
5.1 Osobnost pedagoga v MŠ.....	51
5.2 Adaptace a integrace cizojazyčného dítěte do MŠ.....	52
5.3 Metody výuky cizího jazyka v MŠ.....	55
5.3.1 Didaktika vyučování cizím jazykům.....	59
5.4 Cizojazyčné MŠ.....	61
5.4.1 Didaktické materiály v cizojazyčné MŠ.....	64
5.5 Výuka cizího jazyka na státních MŠ.....	64
5.5.1. Obsahové a kvalitativní ukazatele výuky na MŠ.....	66
5.5.2 Výuka cizího jazyka v RVP PV (2004).....	68
 <u>Empirická část</u>	
6. Empirická sonda do komunikace bilingvních dětí v rodině a MŠ.....	71
6.1 Soukromá česká a anglická MŠ.....	72
6.1.1 Pozorování komunikace dětí v české třídě.....	73
6.1.2 Pozorování komunikace dětí v anglické třídě.....	77
6.2 Anglická MŠ.....	80
6.2.1 Výchovně-vzdělávací program anglické MŠ.....	81
6.2.2 Pozorování komunikace dětí v anglických třídách.....	82
6.2.3 Vliv anglické MŠ na české a cizojazyčné děti.....	89
6.3 Dotazník rodičům bilingvních dětí.....	93
7. Výchovný přístup k různým skupinám bilingvních dětí.....	99
 Závěr.....	104
Seznam literatury.....	106
Příloha 1, 2	110
Resumé.....	112

ÚVOD

V celém dnešním globalizovaném světě, tedy i mnohonárodnostní Euro-Americké společnosti, jsou otázky komunikace, správného porozumění a tolerance mezi lidmi klíčové pro udržení všelidských hodnot a dlouhodobě udržitelné vize společnosti.

V Evropské unii vedle sebe žije mnoho národností a etnik s různými jazyky. Aby bylo možné vzájemné soužití pro jednotlivce i státy a Evropskou unii jako celek, nabývají na důležitosti hodnoty multikulturalismu, interkulturního porozumění a také schopnost komunikovat v cizích jazycích, což přináší výzvy pro pedagogiku a vzdělávací programy škol.

V kontextu Lisabonské strategie je zejména jazykové vzdělávání jednou z priorit EU. Jsou podporovány bilingvní vzdělávací programy, ve kterých je jako médium komunikace používán cizí jazyk. Směřuje se k tomu, aby každý občan Evropy mluvil více jazyky, byl tak zvaně multilingvní. Tento požadavek je však na druhé straně omezován dominantním rozšířením angličtiny, která jistým způsobem zároveň snižuje jazykovou pluralitu.

Tyto výzvy působí také v oblasti předškolní pedagogiky. Státní mateřské školy po roce 1989 zařazují do svých programů ve stále větší míře cizí jazyk. Vznikají soukromé cizojazyčné mateřské školy. To vše je důsledek většího zájmu rodičů o výuku cizího jazyka. V předškolní výchově se jedná nejčastěji právě o angličtinu. Také Národní plán výuky cizích jazyků na léta 2005 - 2008 počítá s tím, že by se základy angličtiny měly seznamovat již děti v posledním ročníku mateřské školy.

Kladu si otázku, jak by měla vypadat případná nabídka cizího jazyka v běžných MŠ s ohledem na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který stanovuje optimální výchovně-vzdělávací působení v běžné MŠ v ČR.

Ve výkonnostně zaměřené společnosti se zvyšuje prestiž MŠ, kde se vyučuje cizím jazykům (zejména angličtině). V této souvislosti je vhodné si položit otázku, zda nemůže docházet k určitému přecenění jednostranného jazykového cíle až k představě, že právě výuka cizího jazyka, případně cizojazyčná MŠ jsou zárukou kvality a budoucího úspěchu dětí ve vzdělávání v cizích jazycích a celkového osobnostního rozvoje dítěte.

Je totiž důležité, aby se neredukovala utvářející se osobnost dítěte pouze na kognitivní a výkonnostní stránku, ale aby se naopak prohlubovalo chápání dítěte jako bytosti, která hledá smysl a autenticitu v prožívání situací kolem sebe a usiluje

o porozumění a účelnou komunikaci s lidmi. V tomto pojetí vedená výchova dítěte, včetně jazykové a případné cizojazyčné složky, může dětem přinášet obohacení.

Ve své diplomové práci se zaměřuji na předškolní vzdělávání dětí, které se mají možnost setkávat s cizím jazykem, nebo jsou či se stávají bilingvními (dvojjazyčnými) či multilingvními (vícejazyčnými). Takové děti mohou pocházet přímo z bilingvních (dvojjazyčných) rodin, nebo pocházejí z rodin cizinců či Čechů a navštěvují vzhledem ke svému jazyku cizojazyčnou mateřskou školu, což je v současnosti stále častější jev v souvislosti s vývojem společnosti k multikulturalitě.

V diplomové práci vycházím z potřeb předškolního dítěte a na nich koncipované optimální výchovy. Uvádím vývoj řeči předškolního dítěte a činitele, které ovlivňují jeho jazykový rozvoj, a to také v souvislosti s bilingvismem. Rozebírám různé typy a stupně bilingvismu. Z lingvistického hlediska popisují obecné zákonitosti vzájemného ovlivňování jazyků a obecné lingvistické faktory situace bilingvního jedince.

Kladu si otázku, jaký možný vliv má bilingvismus na psychiku dítěte. Zaměřuji se na výchovu předškolního dítěte v bilingvní rodině a její metody výchovy a zároveň zmiňuji i časté pochybnosti rodičů. Dále řeším situaci bilingvního jedince v širším sociálním kontextu, a to jeho sociální integraci a sociopolitické faktory bilingvismu. Zkoumám také situaci národnostních skupin a cizinců v ČR. V neposlední řadě se zabývám kulturními faktory bilingvní situace a sebepojetím jedince v jazykové skupině. Rozlišuji teoretické možnosti bilingvního vzdělávání a faktory, které je potřeba zohlednit v každé instituci, kde koexistují různé jazyky.

Tématem předškolní výchovy bilingvních dětí a dětí v bilingvní situaci se zabývám během svého pedagogického působení v českých i cizojazyčných MŠ, kde jsem realizovala empirickou sondu do komunikace dětí v MŠ formou zúčastněného pozorování s dětmi v MŠ. Zajímalo mne, jak působí prostředí daných tříd MŠ na psycho-sociální pohodu jednotlivých dětí. Zaměřila jsem se zejména na výchovně-vzdělávací program daných MŠ a komunikaci dětí mezi sebou.

V dotazníku rodičům „přirozeně bilingvních“ dětí jsem se zaměřila na zjišťování údajů, souvisejících s otázkami, které řeší teorie zabývající se bilingvismem. Jedná se o určení prvního (mateřského, hlavního) jazyka dítěte, dále o vztah rozvoje obou jazyků, metody rodinné komunikace a volbu jazyka / jazyků pro další vzdělávání dítěte na ZŠ.

Svá pozorování přiřazuji a konfrontuji s pojmy a teoriemi obsaženými v odborné literatuře, z čehož podávám výsledky, vlastní závěry a doporučení pro práci s různými kategoriemi bilingvních dětí v MŠ.

Obecná východiska

*„Kdybych mluvil jazyky lidskými i andělskými, ale lásku bych neměl,
jsem jenom dunící kov a zvučící zvon.“ (1 K 13,1)*

Diplomová práce vychází z níže uvedených teoretických východisek. Tato východiska jsou mi inspirací pro pedagogické úvahy, avšak nezužují svá pozorování pouze na dané směry. Kde je potřeba, volím i jiné úhly pohledu na dané téma.

Z filosofických východisek je mi blízký existencialismus, který klade důraz na specifickou situaci člověka ve světě, s níž je spojená nutnost osobního rozhodování, odpovědnosti a vlastního sebeutváření.

Z náboženských východisek ctím tradici křesťanství, která zaručuje silné morální a zároveň humanistické apely - lásku k člověku, neutuchající naději v dobro a víru v Boha.

Z psychologických východisek kladu důraz na humanistické osobnostní pojetí člověka, které chápe člověka jako prožívající bytost se specificky lidskými charakteristikami. Také další psychologické teorie jsou pro mě osobně velmi podnětné, zejména psychoanalytická teorie E. Eriksona s jeho stádií vývoje identity člověka. Dále je velmi nosná existenciální analýza V. E. Frankla, která podtrhuje vůli člověka k hledání smyslu v každé situaci.

Z pedagogických východisek je důležité zacílení na výchovu dítěte k hodnotám a nalézání smyslu. Tak zvané substancionální pojetí interakce učitele a žáků je podle J. Pelikána zaměřené na smysl setkání a podporuje dialog žáka s učitelem, hledání shody v různosti a vedení k tomu, aby se žák stal postupně subjektem vlastního utváření. Tato východiska se shodují také s osobnostně-sociální výchovou definovanou J. Valentou, která se zaměřuje na „rozvoj klíčových životních kompetencí v oblasti osobního života a života v mezilidských vztazích“.

Z východisek multikulturalismu zastávám jeho kritický model. Ten klade důraz na překračování meziskupinových hranic, které je možné přeformulovat podle nových společenských potřeb. Snaží se o docenění rozdílnosti a sociokulturní rozmanitosti etnických skupin – tak zvaný „kulturní pluralismus“. Tento model hluboce respektuje menšinové jazyky a usiluje o jejich zachování. Pedagogika z něj vycházející usiluje o pochopení vlastní sociokulturní identity jedince a zároveň o její relativizaci.

Z **lingvistického východiska** zastávám současné pojetí kognitivní psycholingvistiky, kde převažuje umírněný přístup k nativismu. Soudí se, že vývoj jazyka je součástí kognitivního vývoje dítěte. Důležitými podmínkami vývoje dětské řeči jsou jak vrozené mentální předpoklady, tak přiměřená stimulace prostředím.

1. Bilingvismus předškolního dítěte

1.1 Definice bilingvismu

Bilingvismus (dvojjazyčnost) předškolního dítěte je úzce vázán na bezprostřední okolí dítěte, především na řeč vychovatelů a oficiální jazyk používaný v konkrétním státě. Podle toho, kolik jedinců na určitém území (nečastěji ve státě) hovoří dvěma jazyky, se rozlišuje **bilingvismus kolektivní** (skupinový) a **individuální**. Bilingvismus kolektivní se týká situace, kdy je většina členů společnosti bilingvní. Kolektivní bilingvismus může nabývat celospolečenských forem - stává se často bilingvismem státním (v tomto případě se již hovoří o multilingvismu). Vyskytuje se tedy v zemích, které mají více oficiálních jazyků. O kolektivním bilingvismu hovoříme také v souvislosti s menšinovými komunitami, jejichž jazyk není uznáván a jejichž členové jsou nuceni naučit se jazyk většiny. Bilingvismus individuální se týká situace, kdy jsou ve společnosti bilingvní pouze jednotlivci.

Opakem bilingvismu je **monolingvismus** (jednojazyčnost). „Česká republika je v současné době v zásadě monolingvní, ale žije v ní řada jedinců bilingvních. Dříve však byl česko-německý bilingvismus celospolečenským jevem.“ jak uvádí P. Karlík (2002, s. 53).

Samotný jev bilingvismu - dvojjazyčnosti jedince je podle Encyklopedického slovníku češtiny (z latinského základu) chápán jako „schopnost užívat dva jazyky, popřípadě více jazyků“. Karlík, P. a kol. (2002, s. 53). Podle Slovníku cizích slov je chápán jako „jazyková dvojjazyčnost“, to je dokonalé užívání dvou jazyků, zpravidla mateřského jazyka a jazyka cizího, tak že cizí jazyk může za určitých okolností rovnocenně nahradit jazyk mateřský. Klimeš, L. (1998, s. 65).

Existuje mnoho definic bilingvismu, neboť řada odborníků zabývajících se touto problematikou na ni pohlíží z různých úhlů. Uvádím základní rozdělení definic podle finského jazykovědce T. Skutnabb-Kangase:

1) Kritérium původu:

„Jedinec se učí oběma jazykům od začátku v rodině od rodilých mluvčích“ (M. Swain)

2) Kritérium kompetence:

„Kompletní ovládnutí dvou rozdílných jazyků bez vzájemné interference jazykových procesů.“ (J. P. Oestreicher)

3) Kritérium používání:

„Bilingvismus je střídavé užívání dvou nebo více jazyků jedním mluvčím.

(W. F. Mackey)

4) Kritérium identifikace:

*„Mluvčí se identifikuje s oběma jazyky, jazykovými komunitami a jejich kulturou.“
(B. Malberg)*

„Mluvčí musí být při používání druhého jazyka akceptován rodilými uživateli tohoto jazyka.“ (B. Malberg)

T. Skutnabb-Kangas (in Doskočilová, 2002, s. 229).

Komplexní pohled na problematiku bilingvismu udává definice T. Skutnabb-Kangase:

„Bilingvní mluvčí je někdo, kdo je schopen užívat dvou (nebo více) jazyků v jednojazyčných nebo dvojjazyčných komunitách v souladu se sociokulturními požadavky těchto komunit (či mluvčího samotného) na jedincovu komunikační a kognitivní kompetenci na stejné úrovni jako rodilí mluvčí, a zároveň někdo, kdo je schopen se jednoznačně identifikovat s oběma (či se všemi) jazykovými skupinami (a kulturami) či jejich částmi.“

T. Skutnabb-Kangas (in Doskočilová, 2002, s. 229).

1.2 Typy a stupně bilingvismu

Identita a osobnost dítěte se v předškolním věku teprve formuje a je velmi závislá na blízkém okolí dítěte. Také bilingvismus se zejména u mladšího předškolního dítěte teprve utváří a rozvíjí, lze jej tedy označit jako „vznikající bilingvismus“ a

„receptivní bilingvismus“, kdy jsou děti schopny jazyku rozumět. **„Produktivní bilingvismus“** pak zahrnuje děti, které již oběma jazykům rozumí i v nich hovoří.

Podle toho, kdy bylo dítě oběma jazykům vystaveno, se rozlišuje bilingvismus simultánní a sekvenční, jak uvádí A. Hudáková (2001, s. 7). **„Simultánní bilingvismus“** znamená, že se jedinec učí oba jazyky současně (ve stejnou dobu). **„Sekvenční bilingvismus“** předpokládá, že se jedinec učí druhý jazyk až ve chvíli, kdy už první jazyk ovládá.

Dále záleží na prostředí a způsobu, kde a jak se dítě jazykům naučilo. **„Přirozený bilingvismus“** znamená, že se mluvčí učí oběma jazykům v přirozené komunikaci, bez formálního vyučování. V případě „přirozeného simultánního bilingvismu“ je dítě vystaveno oběma jazykům ve stejné míře, nejčastěji ve své jazykově smíšené rodině, během nejranějšího mládí. Dítě se naučí dva systémy, brzy je nemíchá, přepíná z jednoho jazyka do druhého a navíc si je velmi brzy vědomo své dvojjazyčnosti, jak dokládá M. Siguán a W.F. Mackey (1987, s. 21).

Další možností, jak se dítě může stát bilingvní, je situace příslušníka národnostní menšiny či cizince, který je vystaven působení dalšího jazyka v přirozených podmínkách okolní společnosti, takový bilingvismus nazývá A. Peutelschmiedová (in Balvín, 2004, s.358) „koordinovaným bilingvismem“.

Specifickým případem je **„bilingvismus umělý (školní)“**, jenž je výsledkem formálního vyučování ve škole. S určitými výhradami lze do tohoto typu zařadit i bilingvismus získaný v mateřské škole, přestože se v MŠ většinou nejedná o přímé vyučování jazyka, ale spíše o jazykovou asimilaci. Podstatné však je, že jde o institucionální výchovu s jejími odlišnostmi od rodinné výchovy.

Situace „umělého sekvenčního bilingvismu“ nastává, když vstoupí dítě z monolingvní rodiny do cizojazyčné školy (MŠ), která může být stejného jazyka jako okolní společnost, takže se jedná zároveň o „koordinovaný bilingvismus“, nebo je jazyk instituce odlišný od majoritního jazyka okolní společnosti, což vytváří ještě méně přirozenou verzi „umělého bilingvismu“.

Nejčastěji se však jedná o děti imigrantů, cizinců a také děti patřící k jazykové minoritě v zemi, ve které se hovoří jiným jazykem. Tento bilingvismus může být velmi hluboce uložený, ale existuje zde jistá **disbalance** v použití jazyků. Dítě často používá dále svůj mateřský jazyk pro osobní a každodenní účely, školní jazyk používá ve formálnějších kontaktech, jak dokládá M. Siguán a W. F. Mackey (1987, s. 22).

S problematikou „umělého bilingvismu“ souvisí dělení bilingvismu podle toho, zda je pro vychovatele prostředkem, či je záměrně vytvářen a je tedy cílem. Bilingvismus může být **prostředkem**, pokud se různé jazyky používají v jedné rodině, nebo se monolingvní rodina přestěhuje do cizojazyčné země a je praktickými okolnostmi nucena se jazyk naučit a používat. **Cílem** se bilingvismus stává tehdy, pokud rodiče dítě záměrně pošlou do cizí země, či do cizojazyčné školy. Dítě má možnost stát se tak za příhodných podmínek „uměle sekvenčně bilingvní“.

Odborníci dále dělí bilingvismus podle jazykové kompetence jedince v obou jazycích. Je to tak zvaně „**subordinativní bilingvismus**“ a „**koordinativní bilingvismus**“. Bilingvismus s dominancí jednoho z jazyků (subordinativní) označuje to, že znalost jazyků není vyrovnaná. Druhý jazyk je osvojen méně a je jakoby podřízen jazyku prvnímu, který je ve vědomí člověka pevně zafixován. Osvojení jazyků nemusí probíhat na všech úrovních (porozumění mluvené řeči, produkce mluvené řeči, čtení, psaní).

Bilingvismus vyvážený (koordinativní) znamená, že mluvčí ovládá oba jazyky na stejné (podobné) úrovni mateřského jazyka. O vyváženém bilingvistu hovoříme nejčastěji v případě jazykové situace dětí ze smíšených manželství, kdy jsou oba rodiče rodilí mluvčí svého jazyka a dítě je vystaveno oběma jazykům relativně stejnou měrou. Někteří autoři soudí, že vyvážený bilingvismus vzniká právě pouze v raném dětství.

Podle U. Weinreicha a dalších autorů (in Jelínek, 2005/2006, s. 8) vycházejí v „subordinativním bilingvistu“ oba jazykové kódy z **jednoho sémantického rámce**. V „koordinativním bilingvistu“ jde podle těchto autorů o **dva nezávislé sémantické systémy** a jim odpovídající kódy. Otázkou, zda jsou oba jazykové kódy reprezentovány ve vědomí člověka v jednom nebo ve dvou systémech, se zabývá také kognitivní psychologie a neurologie. Hypotézy jednoho či dvou systémů však nebyly dosud jednoznačně dokázány. Podle R. J. Sternberga může být otázka, zda jsou oba systémy reprezentovány společně nebo odděleně, špatně položena. „*Výsledky dokládají, že některé stránky obou jazyků mohou být reprezentovány společně, jiné odděleně.*“ R. J. Sternberg (2002, s. 359).

W. Penfield dává tuto problematiku do souvislosti s věkem jedince. Uvádí, že pokud dítě do šesti let slyšelo druhý (snad i třetí) jazyk, „*vytváří si v dominantní hemisféře uspořádání pro každý jazyk a vyvíjí podivuhodnou podvědomou přepínací techniku, která v určité době spouští vždy jen jeden jazyk. ...Vypínání a zapínání pro*

jednotlivé jazyky se děje tak, jako kdyby mozek byl televizní přijímač a jednotlivé jazyky byly dosažitelné na různých kanálech.“ W. Penfield (in Jelínek, 2005/2006, s. 8).

Perfektně vyvážený bilingvismus v praxi téměř neexistuje. Je to z důvodu toho, že je nepravděpodobné, aby jedinec používal oba jazyky ve stejných situacích a ve stejné frekvenci. V praxi bilingvní jedinec užívá konkrétní jazyk v určitých situacích a s určitými lidmi, což způsobuje určitou nevyhnutelnou nevyváženost v užívání jazyků a jejich funkcích.

Jeden jazyk bývá v jedincově životě dominantní. M. Siguán a W. F. Mackey (1987, s. 22) jej nazývají **hlavní jazyk** („*principal language*“). Je to jazyk, se kterým se člověk identifikuje, vede v něm nejvýznamnější osobní vztahy a používá jej nejčastěji k myšlení a verbálním představám. Je to také jazyk, který nejlépe zná a zvládá nejlépe a neefektivněji. Obecně to bývá chronologicky první osvojený jazyk.

Podle M. Siguána a W. F. Mackey (1987, s. 23) existují však výjimečně jedinci, kteří mají velmi blízký vztah k oběma jazykům a nepreferují žádný. Tito lidé se jazyky naučili v útlém dětství v rodině, která nejen používá oba jazyky, ale také je kultivuje a vysoce oceňuje. Často lidé v rodině sami prošli bilingvním vzděláním a jsou v častém kontaktu s oběma jazykovými kulturami a cítí se jimi přijati. Dále existují také jedinci, kteří si nejen osvojí druhý jazyk, ale tento jazyk se jim stane hlavním jazykem.

1.3 Hlavní (mateřský) jazyk

Mateřský (hlavní, první) jazyk bilingvních jedinců nemusí být tak jednoznačný, jako u monolingvních osob. Mnoho bilingvních lidí má problém s odpovědí na otázku, který z jazyků je jejich mateřským (hlavním, prvním) jazykem. Tato otázka může být podstatná v situaci, kdy se rozhoduje, kterým jazykem bude dítě vzděláváno. Hlavní (mateřský) jazyk je možné definovat podle čtyř kritérií, které uvádí Skutnabb-Kangas:

Kritérium původu: Mateřský jazyk je ten, kterým hovoří matka jedince, popřípadě osoba, která se na jeho výchově podílí nejvíce.

Mateřský jazyk je ten, který se jedinec naučil jako první.

Kritérium kompetence: Mateřský jazyk je ten, který umí mluvčí nejlépe.

Kritérium používání: Mateřský jazyk je ten, který mluvčí nejvíce používá.

Kritérium identifikace: Mateřský jazyk je ten, se kterým se jedinec sám identifikuje, nebo ten, který je mu připisován rodilými mluvčími daného jazyka.

Uvedená kritéria však nemusí být rozhodující při výběru vzdělávací dráhy dítěte, navíc mnoho bilingvních jedinců považuje za hlavní (mateřské) oba používané jazyky. V rozhodnutí o jazyce, či jazycích vzdělávání hrají důležitou roli zejména majoritní jazyk společnosti, plány a možnosti rodiny - kde hodlá dlouhodobě žít, finanční otázka, mezinárodní síla jazyka a další individuální důvody.

1.4 Předškolní dítě v bilingvní / multilingvní situaci

Zaměříme se na otázku, kdy se předškolní dítě nachází v situaci, která mu umožňuje stát se dvojjazyčné či vícejazyčné. V podmínkách České republiky se s tímto jevem setkáváme v rámci **národnostně smíšených manželství** lidí s odlišnými mateřskými jazyky - tedy v bilingvních rodinách. Dále se s bilingvními dětmi můžeme setkat ve státních i soukromých českých či cizojazyčných (vzácně i bilingvních) předškolních zařízeních, kde jsou zapisovány kromě českých dětí také děti z bilingvních rodin, dále děti z národnostních menšin a děti cizinců, imigrantů.

„**Přirozeně bilingvní**“ děti mohou pocházet z bilingvní rodiny složené z českého a cizojazyčného rodiče, nebo z rodiny obou odlišně cizojazyčných rodičů. Tyto děti mohou být zapsány do **českých MŠ**, kde se podpoří jejich český jazyk. Cizojazyčné bilingvní děti jsou asimilovány do okolní majoritní společnosti a postupně se u nich vytvoří „koordinovaný multilingvismus“, který je zároveň „umělý“ a sekvenčně získaný. U **monolingvních dětí** pocházejících z rodin cizinců či národnostních menšin se při jejich zapsání do české MŠ postupně vytváří „koordinovaný“ a zároveň „školský bilingvismus“.

Odlišná je situace dětí zapsaných do **cizojazyčných MŠ v ČR** (zejména anglické, německé, francouzské, polské). U „**přirozeně bilingvních**“ dětí, které mají jeden jazyk shodný s jazykem instituce a druhý jazyk je čeština, se podpoří jazyk instituce, ale nehrozí příliš riziko oslabení češtiny. U „přirozeně bilingvních“ dětí s různými dalšími cizími jazyky, než je jazyk instituce, se může postupně vytvářet „umělý sekvenční multilingvismus“, který je však poněkud vytržen z kontextu dané země.

U **monolingvních českých dětí, i cizojazyčných monolingvních dětí s jazykem odlišným od jazyka instituce** zapsaných v cizojazyčné MŠ se může za příznivých okolností postupně vytvářet „umělý (školský) bilingvismus“. V případě

českých dětí jde často o záměr rodičů naučit dítě cizímu jazyku, u rodičů – cizinců je častější motiv dostupnosti dané předškolní instituce v ČR.

2. Dítě v předškolním období

2.1 Výchova a potřeby předškolního dítěte:

Výchovu člověka obecně lze chápat spolu s J. Pelikánem jako „záměrné a cílevědomé vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujících jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“. (Pelikán, 1995, s. 36)

Ptáme-li se po **optimální výchově** dítěte v předškolním období, je především nutné charakterizovat potřeby dítěte v tomto období. Předškolní období je etapa vývoje člověka přibližně od 3 do 6 let věku dítěte. Označení období souvisí se sociálním mezníkem, kterým je nástup dítěte do základního vzdělávání. Zahájení primárního vzdělávání je však v různých zemích stanoveno různě (od 5 let až po 7 let), v ČR a dalších evropských státech je to 6 let věku dítěte.

Začátek předškolního období je stanoven vzhledem k zahájení vzdělávání dítěte v předškolních zařízeních, ve většině zemí je to 3. rok, v některých zemích již 2. rok věku dítěte. Podle dětského psychologa Z. Matějčka je nástup do institucionální výchovy pro dítě nejvhodnější až ve 3 letech, kdy již dítě vyhledává kontakt s vrstevníky a je přiměřeně zralé na kolektivní péči.

Z. Matějček definoval **5 základních psychických potřeb**, které ovlivňují úspěšný vývoj dítěte. Je to především potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů. Dále se jedná o potřebu určité stálosti, pořádku a smyslu v podnětech, tak zvaného smysluplného světa, který dítěti zprostředkovávají zejména jeho rodiče stejně jako potřebu prvotních citových a sociálních vztahů. Další je potřeba společenského uplatnění, hodnoty a identity, vycházející ze zdravého sebevědomí dítěte, kterou mu poskytuje také mateřská škola stejně jako pátou potřebu otevřené budoucnosti.

Všechny tyto potřeby jsou přítomny při výchově dítěte jak v rodině, tak později také v institucionální výchově v předškolních zařízeních. Pedagogové by si jich měly být dobře vědomi, aby je mohli v utváření podmínek pro úspěšnou výchovu naplňovat. Důležité je mít na paměti také to, že všechny vyšší potřeby, jako je poznávání,

komunikace a seberealizace, se mohou uskutečnit až poté, co jsou uspokojeny základní fyziologické potřeby a potřeby bezpečí, přináležitosti a sebeúcty.

Zejména v předškolních institucích, které jsou prvním kontaktem dítěte s institucionální výchovou, je důležité zajistit v rámci možností co nejlepší prostředí pro adaptaci dítěte z rodiny do školního prostředí. Toto prostředí by mělo být vhodně uzpůsobeno a obohaceno vzhledem k nejdůležitější činnosti předškolního dítěte, jíž je **volná hra**. To vyžaduje dostatek kvalitních hraček, prostoru a materiálů podněcujících k různým typům volné hry i řízených činností dětí.

2.2 Psychický vývoj předškolního dítěte

V období od 3 do 6 let se dítě postupně uvolňuje ze silné vázanosti na rodinu. Dítě rozvíjí aktivitu, která již není tak samoučelná. E. Erikson považuje tento věk za „**období iniciativy**“ dítěte, které stojí proti pocitům viny při jejím nezdaru. Dítě si osvojuje běžné normy chování, role a přijatelnou úroveň komunikace.

Podle Piageta lze označit myšlení předškolního dítěte jako **názorné a intuitivní**. Typickým znakem je egocentrismus, fenomenismus a magičnost. Dítě interpretuje realitu tak, aby pro něj byla srozumitelná, vypomáhá si tedy zkreslením a vyloučením některých informací. Také je přesvědčené, že každé poznání musí mít absolutní platnost, což uspokojuje jeho potřebu jistoty a orientace ve světě. Dítě mluví „egocentrickou řečí“, která je prostředkem jeho myšlení, reguluje jejím prostřednictvím své jednání, vyjadřuje své pocity.

Socializace předškolního dítěte probíhá především v rodině, kde si osvojuje základní normy chování. V tomto věku se děti učí základům prosociálního chování respektujícího práva druhých lidí. Děti navazují kontakt také s vrstevníky, učí se spolupracovat i soupeřit, diferencují se role. Při výběru kamaráda kladou předškoláci důraz zejména na shodu v oblasti potřeb a zájmů.

Sebepojetí dítěte je ovlivněno rozvojem poznávacích procesů a jeho součástí jsou také sociální role dítěte. Předškolní dítě často přejímá nekriticky názory na svou osobu tak, jak jsou mu prezentovány, a to jak od dospělých, tak od vrstevníků. (Vágnerová, 2000, s. 132).

Předškolní dítě prochází **senzitivní fází** pro rozvoj některých důležitých kompetencí a je zvýšeně vnímavé k podnětům určitého druhu. Těmito oblastmi jsou zejména kompetence v oblasti citové (důvěra v život, navázání specifického vztahu

s rodičovskou osobou a blízkými lidmi), dále pak konativní (autonomie, expanze) a kognitivní (smysluplná iniciativa, poznávání).

2.3 Vývoj řeči dítěte v předškolním období

Vývoj řeči je podstatnou součástí vývoje osobnosti dítěte a je důležitý při utváření jeho poznávacích schopností i jeho postupného sebeuvědomování a začleňování do určitého sociokulturního prostředí. Zobecnování výsledků zkoumání dětské řeči je však velmi problematické, protože zde působí **vysoký počet proměnných** - osobnostní charakteristiky zkoumaného dítěte, stimulace kognitivního a verbálního vývoje, osobnostní charakteristiky rodičů a dalších osob kolem dítěte, typ osvojovaného jazyka a přístup badatele s jeho metodami výzkumu.

Základním činitelem vývoje dětské řeči je **věk dítěte**. Věkem dítěte je dán stupeň jeho motorického, kognitivního, sociálního i verbálního vývoje a tyto složky se navzájem ovlivňují a podporují.

Prvními hlasovými projevy dítěte jsou **pláč a křik**. Poté následují **stádia dětské řeči**, která definoval R. J. Sternberg (Sternberg, 2002, s. 338 - 339):

Broukání - přidává se k pláči a křiku přibližně ve druhém měsíci. Zpočátku je to spíše pohybová činnost artikulačních a dýchacích orgánů. Broukání obsahuje všechny možné fonémy, dokonce i ty, které se v mateřštině dítěte neobjevují.

Žvatlání – objevuje se v dalších týdnech, kdy dítě produkuje zvuky charakteristické pro jeho jazyk, zejména v interakci s dospělými. Žvatlání dětí různých národností je již odlišné.

Jednoslovné projevy - kolem jednoho roku se shluky zvuků začínají podobat slovům daného jazyka. Jedná o pojmenování viditelných objektů nebo členů rodiny. V této době se výrazně projevuje tak zvaný m-komplex, shluky zvuků začínajících či obsahujících hlásku m. Dítě jimi dává najevo pocity pohody a bezpečí. Ve věku 18 měsíců má dítě slovní zásobu 3- 100 slov.

Dvouslovné projevy a telegrafická řeč - obvykle mezi 1,5 - 2,5 roky začne dítě slova kombinovat, zpravidla na začátku vynechává členy a předložky, proto se mluví o tak zvané telegrafické řeči.

Základní větné struktury - mezi 2. a 3. rokem dítě obvykle zvládá slovník základních výrazů a samo tvoří jednoduché věty. Rozumí přitom mnoha výrazům dalším i relativně složitým syntaktickým konstrukcím, přestože je samo zatím

nepoužívá. V tomto období se objevuje jev **přehnaného dodržování pravidel** (anglicky „overgeneralization“). Dítě aktivně tvoří nové konstrukce, zvládlo již základy morfologie daného jazyka, ale nezvládlo dosud výjimky. Proto časuje i skloňuje zcela pravidelně.

Mezi 3. a 5. rokem si dítě osvojuje množství nových znalostí a dovedností, čemuž odpovídá i **rychlý vývoj řeči**. Rozšiřuje se slovní zásoba, zvyšuje se počet rozmanitých pojmenování nových znalostí, syntaktické struktury užívaných vět se stávají stále složitější. Ve 4 - 5 letech dítě tvoří věty, které se strukturou příliš neliší od vět dospělých lidí.

Po 5. roce dítě dále rozšiřuje slovní zásobu a zdokonaluje své komunikační dovednosti ve směru větší **efektivity**. Je schopno přizpůsobit formu svých výpovědí adresátovi. Ve věku kolem 6 let dítě zvládá synonymii, homonymii a rozumí slovním hříčkám a žertům.

V řečové oblasti se projevuje určité **senzitivní období** k učení se mateřskému jazyku. Důležitou roli hraje podle H. Gardnera (1999, s. 114) kritické vpečetovací období, během něhož si dítě osvojí jakýkoli přirozený jazyk, je geneticky naprogramováno k osvojení řeči. Za takové období je považován věk od 18 měsíců přibližně do 5 - 6 let, někteří odborníci jej ukončují 7 - 8 rokem věku dítěte. Jak napsal Čukovskij (1981, s.26) „...*počínaje dvěma léty se každé dítě stává na krátký čas „geniálním lingvistou“*“, později kolem pěti let však tuto geniálnost ztrácí.

Z hlediska jazykových schopností je tato etapa neopakovatelná. Je pro ni typická mimořádná citlivost na běžné i specifické jazykové podněty, spontánnost projevu dítěte, minimální sociální zábrany, pružnost nervové soustavy, výjimečné imitační schopnosti, vysoká úroveň rozvoje paměti a převaha mechanické paměťové složky, schopnost sluchové diferenciaci a podobně

Děti se v tomto věku učí mimoděk, odposlechem, nápodobou, opakováním, užívají metodu pokus - omyl, testují slova, jimž nerozumí. Proto je dítě přirozeně schopno zachytit správnou výslovnost, intonaci a tempo cizí řeči. Stejně tak "věrně" ovšem zachytí a převeze i nedokonalosti a vytvoří si ve výslovnosti špatné návyky, které je ve vyšším věku téměř nemožné odbourat. Nejde však jen o pouhou nápodobu, proces učení se jazykům je daleko komplikovanější a komplexnější, neboť jsou podstatnější části jazyka, které si pouhým napodobováním nelze osvojit. Slova si dítě mechanicky zapamatuje a uloží do mozku, větu z nich následně vytvoří samo.

V deseti letech nabývá dítě **úplné jazykové kompetence** s tím, že slovní zásoba se stále obohacuje. Schopnost osvojit si jazyk se podle psycholingvistů z biologických důvodů zhruba na počátku adolescence ztrácí.

2.3.1 Jazyková pravidla

Přijetí a používání jazykových pravidel souvisí se srozumitelností a přesností vyjádření (podmět a přísudek ve větě, zákonitosti pro jejich rozšiřující členy a podobně). Tím, že dítě slyší správně mluvit své blízké a další lidi kolem sebe, stává se vnímavější k těmto pravidlům, začíná je uplatňovat a postupně se zautomatizují. Tento proces je ovšem velmi pomalý, zahrnuje předškolní věk a větší část mladšího školního věku.

Jazyková pravidla má každý národní jazyk jiná. Zavádět pravidla do řeči dítěte souvisí s utvářením jazykových dovedností v konkrétním rozměru učení každého jazyka. D. Fontana (Fontana, 1997) uvádí pět vzájemně souvisejících oblastí postupného zavádění jazykových pravidel do řeči dítěte. 1. - 3. oblast má základy v předškolním věku dítěte, ale jejich tvorba se realizuje po celou ZŠ; 3. - 5. uváděná oblast je doplňována a prohlubována po celý život, ale předškolní věk je pro jejich pozdější naplnění základní latentní fází.

1. **Mluvnická kompetence** - umožňuje vyjadřovat význam přesným, jasným a společensky uznávaným způsobem.
2. **Sociálně-řečová kompetence** - umožňuje dětem volit přiměřený způsob vyjadřování s ohledem na druhého (například na dítě mladší); sociálně řečové kompetence rozvíjí při jednání, hře a různorodé komunikační aktivitě.
3. **Kompetence k souvislému řečovému projevu** - umožňuje udržet souvislé vyjadřování s určitým logickým postupem, vyhnout se nepodstatným věcem, které komplikují a matou význam. Jedinec se tomu naučí pouze vlastní opakovanou zkušeností, ne tedy jen na základě poslouchání.
4. **Strategická kompetence** - umožňuje zvolit a uplatnit odpovídající tempo, intonaci, výšku a sílu hlasu, používat metafory a přirovnání, nadsázky a bonmoty v adekvátní souvislosti se situacemi.
5. **Analytická kompetence**, to znamená **vnitřní řeč** – proces nezbytný pro úspěšné myšlení a hledání řešení.

D. Fontana (1997, s. 91)

Když hovoříme s většinou dětí mezi 5. - 6. rokem, máme pocit, že jejich řeč je dosti bohatě utvořena. Avšak není tomu úplně tak, protože kdyby dítě nemělo v tomto věku možnost mluvit mateřským jazykem, velmi brzy by jeho již získané řečové dovednosti vymizely. Dítě ve věku 5 - 8 let obsáhlo základní rámec jazyka, ale další tvořivá a obsahová dimenze s kompetencemi k souvislému projevu vyjadřujícímu přesně, co člověk ví a cítí, jej ještě čeká a souvisí s následnou hluboce zakořeněnou schopností bohatě, tvořivě a pro jednotlivce i okolí uspokojivě sdělovat a být se svým sdělením přijímáno.

2.3.2 Vývoj řeči bilingvního dítěte

Vývoj řeči bilingvních a monolingvních dětí má mnoho společného, bilingvní výchova ovšem od dítěte vyžaduje **diferenciaci dvou jazykových systémů**. T. Taeschner uvádí **třífázový model vývoje řeči bilingvních dětí** v raném věku (in Jelínek 2005/2006, s. 9):

V 1. fázi od začátku řečových aktivit do věku kolem dvou let dítě užívá jednotlivá, často zkomolená slova obou jazyků. Slovo jazyka X a slovo jazyka Y označující týž jev zpočátku užívá jako **synonyma**, neuvědomuje si jejich nesourodost a někdy je tvarově směšuje, jak upozorňuje V. Hutarová (1996/1997, s. 160). Toto **směšování** lze považovat za přirozenou součást dvojjazyčného vývoje dítěte, jak upozorňuje Li Chong a jiní autoři (in S. Jelínek, 2005/2006, s. 9). Slova obou jazyků dítě zpočátku užívá v rámci společných syntaktických schémat.

Ve 2. fázi (začínající kolem dvou let) se obohacuje slovní zásoba dítěte a současně se stále zřetelněji **diferencují slova** jazyka X a jazyka Y. Dítě však může nadále tvořit věty obsahující prvky z obou jazyků. Slova mohou být vázána na kontext, ve kterém si je dítě osvojilo. Některé děti procházejí obdobím, v němž označují stejný předmět najednou v obou jazycích, což vypovídá o pochopení toho, že existují dva rozdílné jazyky. Syntaktické struktury se však v tomto stádiu stále ještě směšují.

Ve 3. fázi již dítě zřetelně rozlišuje dané dva jazyky, a to jak po **lexikální, tak po syntaktické a gramatické stránce**. Jeho řeč nese jen minimální známky interferencí. Pokud je dítě v prostředí, kde je každý jazyk asociován s konkrétními osobami, obrací se na ně v příslušném jazyce. Přejít do tohoto stádia je postupný a vyžaduje dostatek času, je závislý na mnoha faktorech, především na osobnosti dítěte a jeho schopnostech, postoji rodičů a době působení jednotlivých jazyků.

Je vhodné dodržovat přístup náležitého oddělování jazyků, známý jako „**Grandmord princip**“ popularizovaný J. Ronjatem roku 1913 (in Siguán, Mackey, 1987) či „**Grammontovo pravidlo**“, které popisuje Š. Bartanusz, L. Šulová (in Mertin, Gillernová, 2003). Tento přístup doporučuje, aby každý člen bilingvní rodiny mluvil na dítě pouze jedním jazykem, aby dítě mělo usnadněné rozlišování mezi jazyky a udržovalo je oddělené. Jsou rodiny, kde toto pravidlo striktně dodržují, v jiných se dělá mnoho výjimek a v jiných se na toto pravidlo vůbec nedbá.

Vývoj řeči bilingvních dětí je určován stejně jako u monolingvních dětí věkem dítěte, s pokročilejším věkem roste schopnost diferenciací dvou či více jazyků. Podle vývojových psychologů někdy bilingvismus zbrzdí vývoj řeči dítěte, někdy až o dva roky. Toto zpoždění děti zpravidla bez úhony doženou a z dlouhodobého hlediska nemá následky, jak upozorňuje L. Šulová (2006, s. 31). Schopnost diferenciací jazyků je také ovlivněna přehlednou situací, která je závislá na tom, kdo na dítě mluví druhým jazykem a jak dlouhodobě a intenzivně je dítě tomuto jazyku vystaveno.

2.3.3 Vliv prostředí na řeč dítěte

Dalším závažným faktorem vývoje dětské řeči je stimulace prostředím. Mateřská osoba s dítětem většinou intenzivně komunikuje od počátku jeho vývoje. Prostřednictvím dialogu s dítětem, ve kterém je zpočátku jen ona aktivní a udržuje ho, zprostředkovává dítěti svět s jeho souvislostmi potřebnými pro jeho život. Stále interpretuje chování dítěte, vede jej postupně k samostatnému osvojování základních konceptů a pravidel. U matky, vybavené proto-sociální výbavou, a dítěte dochází k synchronnímu chování. Dítě specificky reaguje na hlas matky (otáčí hlavu, otvírá ústa...), jak upozorňuje L. Šulová (Šulová, 2006, s. 332).

Základem formování **synchronní komunikace matka - dítě** jsou oční kontakty. Matka většinou přesně zachycuje pohled dítěte a odpovídá na něj. Tím posiluje signál vysílaný dítětem. Tyto aktivní projevy matky v rámci interakce s dítětem jsou odborníky často přirovnávány k rituálům.

Rodiče v komunikaci s dítětem intuitivně používají řečových prostředků, které jsou specifické a interkulturně obecně platné pro rodičovskou mluvu. H. Papoušek (Papoušek, Jürgens, 1992) realizoval rozsáhlou interkulturní studii, která potvrdila specifické znaky projevující se v řeči dospělých vůči malému dítěti, které se projevují v „**řeči zaměřené na dítě**“.

Dospělí při ní přehánějí intonaci a mluví vyšším hlasem než obvykle, hojně používají zdrobnělin a zájmena 1. a 2. osoby se nahrazují jmény. Slovní projev je v pomalejším rytmu a přestávky jasně rozdělují výroky a věty.

Po formální stránce jsou užívány krátké, srozumitelné a gramaticky správné věty. Opakují se stejná slova, větné části a je častěji zapojována omezená slovní zásoba. Těžší hlásky jsou nahrazovány jednoduššími. Nejčastěji jsou používány věty tázací, následují věty oznamovací a rozkazovací. Také po obsahové stránce se projevuje redukce složitosti řeči. Zvýrazňují se podstatná jména a slovesa, přičemž přednost mají slova s konkrétním významem. Jsou zdůrazňovány nové informace.

Jsou používány **rituální jazykové hry**, při kterých matka zapojuje všechny modality dítěte, upoutává jeho pozornost, staví se do jeho zorného pole, doprovází verbální projevy nápadnými projevy motorickými (úsmev, tleskání, vzpažování, rozevírání náruče, cinkání, klepání, dotýkání se). Velmi často jsou tyto rituální jazykové hry spojeny s určitou pravidelností, například s přebalováním, oblékáním, se situací kojení, koupání a podobně.

Podle H. Papouška (Papoušek, 1987) je „na dítě zaměřená řeč“ v podstatě schopnost rodičů přizpůsobovat se jazykové úrovni jejich dětí, usnadňování vzájemného porozumění mezi rodiči a dítětem a podněcování dítěte k vlastní řečové produkci.

Dospělí doplňují a rozšiřují výpovědi dětí, což jsou tak zvané **“expanze”**, jak specifikuje I. Nebeská (1992, s. 98). Rodiče průběžně pojmenovávají předměty v okolí dítěte a upozorňují na jevy, které by mohly dítě zajímat, odpovídají na jeho otázky, učí říkanky, písničky a vyprávějí příběhy. V neposlední řadě jsou dospělí dítěti vzorem k napodobování. Dítě opakuje slova, slovní spojení a věty, které kolem sebe slyší. Důležitým faktorem je frekvence užívaných konstrukcí. Opakovaně užívané výrazy začne dítě samo brzy užívat.

Psycholingvista J. S. Bruner se domnívá, že první základní koncepty interpersonálních struktur jednání a pozornosti, které se tvoří v raném kontaktu dítěte s blízkou osobou, jsou nutné předpoklady pro přijetí jazykových pravidel. Dítě se učí těmto pravidlům v jejich souvislosti se strukturami sociálního chování, ne izolovaně.

V předškolním období je pro dítě nezbytná individuální péče jedné osoby, která trpělivě zodpovídá otázky, zjišťující příčinné souvislosti světa kolem dítěte. Tuto nezbytnou roli často plní nejen rodiče, ale i širší rodina, především **prarodiče**, kteří mívají v roli průvodců dítěte jeho fantazijním i reálným světem velké zalíbení. Trpělivě

a ochotně zodpovídají dítěti otázky, což mu umožňuje lepší orientaci ve světě i řečový rozvoj.

Dítě se dále učí řeč od **spolužáků**, pokud navštěvuje určitou předškolní instituci, jesle, mateřskou školu, zájmové kroužky, dětská centra a podobně. Děti se učí komunikovat se svými vrstevníky včetně dětí o několik let starších či mladších (ve věkově heterogenních kolektivech).

V **kolektivních zařízeních** existují také určitá specifika vývoje řeči dítěte. Ve výchovně-vzdělávacích institucích děti velmi rychle pochytí zejména výrazné řečové projevy svých spolužáků, včetně vulgárních výrazů. Jsou to většinou určité „jazykové hry“ dětí mezi sebou obvykle doprovázené výraznou mimikou a gestikulací, případně pohybem, tyto hry volně přecházejí k určitému „předvádění“. Takovéto aktivity jsou dětmi provozovány při společných sezeních i v době volné hry. Tato komunikace je často velmi živá, veselá a hlučná – u mladších dětí obsahuje děti náznaky slov, celá slova a zkomoleniny, u starších dětí obsahuje legrační slova, různé rýmy a žertovné proslovy.

Specifická situace je navíc v **multilingvních třídách**, kde se děti, které si navzájem nerozumí (například děti z monolingvních českých a cizojazyčných rodin), dorozumívají především formou různých pokřiků, slov z obou jazyků a nápadných zvukových projevů. Ostatní děti často velmi rády přistoupí na tento hlučný, často ne plně verbální způsob komunikace, protože je pro ně zajímavý. Za každým proslovem jednotlivých dětí následuje obvykle jeho napodobování, doplňování a přetváření ostatními dětmi a případně výbuch smíchu.

Tyto hry mohou být pozitivní, ale pokud se odehrávají ve větší míře, hlučnou formou a účastní-li se jich děti užívající vulgární výrazy, vedou často k tomu, že se tyto výrazy naučí ostatní děti. Děti si tak mohou vytvářet „vlastní jazyk“ složený ze zkomolenin, kterými se dorozumívají.

Pedagog má jen omezenou možnost ovlivnit tyto hry pozitivním směrem tím, že dětem v těchto situacích například záměrně přednáší zábavné říkanky (nejlépe v obou jazycích) s využitím pohybu (rukou, gesty), aby upoutal jejich pozornost a zabránil jejich příliš hlučné a zkomolené řeči.

2.3.4 Vliv osobnostních charakteristik dítěte na jeho řeč

Důležitým faktorem řečového vývoje jsou osobnostní charakteristiky dítěte a jeho rodičů a dalších zúčastněných osob. Zejména je důležitý **temperament** dítěte,

který ovlivňuje reakce dítěte na stimuly z jeho okolí. Jedná se zejména o úroveň aktivity dítěte, pravidelnost jeho biologických funkcí, pozitivní či negativní reakce na nové situace, osoby a požadavky okolí. Také kvalita převažující nálady a intenzita její exprese určují to, jak se jedinec okolí jeví.

A. Thomas a S. Chessová (in Blatný, Plháková, 2003) rozlišují podle těchto ukazatelů s jistou mírou zjednodušení tak zvaný „**snadný temperament**“, který zahrnuje pozitivní kategorie, a tak zvaný „**obtížný temperament**“, jenž se vyznačuje nepravidelností biologických funkcí, negativní reakcí na nové situace, pomalou adaptací a negativní náladou. Mezi těmito extrémů stojí tak zvaný „**pomalou se rozechřívající temperament**“. Je zřejmé, že děti se „snadným temperamentem“ vyvolávají u svého okolí spíše pozitivní reakce, což je potom zpětně motivuje k dalším interakcím, a naopak děti s „obtížným temperamentem“ sklízí spíše reakce negativní, což jim jejich pozici ještě více znesnadňuje a potvrzuje v nich negativní pocity a případné vyhýbání se komunikaci. Je tedy velmi důležité, aby o těchto „bludných kruzích“ pedagogové věděli, chápali obtížnost situace dítěte a snažili se mu v rámci možností pomoci.

Velmi důležitý je **podněťový práh** jedince, který určuje, jak silný musí být stimul, aby jím byl vnímán a zpracován. Ani jeden z extrémů (nízký, vysoký práh) není v tomto případě pozitivní. Pro soustředěnou činnost dítěte je rozhodující délka rozpětí jeho pozornosti, stupeň vytrvalosti při obtížném úkolu a menší míra odklonitelnosti pozornosti při trvající činnosti.

Všechny tyto ukazatele určují charakter komunikace dítěte s jeho okolím. U dětí s nadměrnou reaktivitou nervové soustavy (emoční labilitou), které jsou zároveň bilingvní či se nalézají v bilingvní situaci kladoucí vyšší kognitivní nároky na jejich osobnost, je vhodné **upravit okolní prostředí** tak, aby dostávaly podnětů méně, ale zato kvalitních, a celkově působit na zklidnění a harmonizaci jejich psychiky. Při větších emočních problémech dítěte není vhodné, aby se dítě účastnilo výchovně-vzdělávací činnosti v méně rozvinutém jazyce (u „přirozeně bilingvního“ dítěte) či cizojazyčné výuky (u monolingvního dítěte).

2.4 Lingvistické faktory bilingvismu

Jedním z faktorů, které by měly být brány v potaz při analýze bilingvní a multilingvní situace dítěte, je **jazyková blízkost či vzdálenost konkrétních jazyků**, které se podílejí na bilingvní (multilingvní) situaci. Tato vzdálenost může být velmi

různá. Jazyky mohou náležet ke stejné či odlišné rodině (indoevropské, uralské, altajské, sinotibetské jazyky) a také stejné či odlišné větvi a podvětví jazyků. Například indoevropská rodina obsahuje jazyky baltoslovanské, germánské, italokeltské. Baltoslovanská větev se dělí na podvětev baltskou a slovanskou, ve slovanské západní skupině jsou pak jazyky blízké příbuzné češtině (polština a slovenština).

Podobnost či odlišnost jazyků má významný vliv na znaky sociálního chování. **Podobnost jazyků** vede ke snazšímu přepínání z jednoho jazyka do druhého. Je snazší učit se druhý jazyk na podkladě prvního a rozumět dokonce již při velmi malém úsilí. Tato situace navíc podporuje **jazykové transfery**, dále asimilaci slabšího jazyka do silnějšího, nebo dokonce přetvoření slabšího jazyka do dialektu, jak dokládá M. Siguán a W. F. Mackey (1987, s. 34). V českém prostředí se podobnost týká zejména západních slovanských jazyků, o něco méně podobné jsou slovanské jazyky východní (ruština, běloruština, ukrajinština) a jižní (slovinština, srbochorvatština, bulharština). U méně podobných slovanských jazyků může docházet paradoxně k složitější situaci, protože jistá podobnost jazyků vybízí k překládání, tak zvanému „**kalkování**“, které může jedinec pokládat za správnou formu jazyka, ale není tomu tak, na což upozorňuje B. Kubešová (Balvín, 2004, s. 353) například v případě srbské menšiny v ČR.

Naopak **velká odlišnost jazyků** způsobuje těžší učení i porozumění druhému jazyku, ale zároveň drží jazyky oddělené od sebe. V českém prostředí (v českých i cizojazyčných předškolních zařízeních) se můžeme setkat s odlišnými jazyky z rodiny indoevropských jazyků, zejména z větve germánské, a to podvětví západní (angličtina, němčina, nizozemština), méně se severními germánskými jazyky (dánština, švédština, islandština). Dále se zde můžeme setkat s jazyky větve italokeltské (podvětví italické, skupiny latinskofalické), což jsou jazyky jako francouzština, italština, portugalština, rumunština, španělština.

Velmi vzdálené češtině i angličtině jsou jazyky z jiných jazykových rodin, tedy například z uralské rodiny (ugrofinské větve), což se týká finštiny a maďarštiny. Ještě více vzdálené od evropských jazyků jsou asijské jazyky z rodiny altajských jazyků (větve turkické, mongolské a tunguské) a sinotibetských jazyků (například čínština). Jazykově dosti vzdálená češtině je romština, která je menšinovým jazykem s mnoha nářečími (romlekty). Romština nemá spisovný standard a je od majoritního jazyka odlišná také kulturně.

Jazyky se neodlišují pouze vzájemnou vzdáleností a blízkostí, ale také **stupněm rozvoje**. Teoreticky je každý jazyk sám pro sebe dostačující a schopen setkání s

veškerými lidskými výrazy v dané kultuře. Avšak je známým faktem, že určité vědecké a technologické koncepty jsou vzdálené některým kulturám, a při respektu k těmto kulturám „přírodních“ národů, jejich jazyky postrádají zdroje k vyjádření těchto konceptů, jak uvádí M. Siguán a W. F. Mackey (1987, s. 35). Některé jazyky navíc nemají psanou formu. Dokonce také v rozvinutějších zemích existují jazyky, které nejsou na stejné úrovni s ostatními jazyky. Tento fakt je třeba zohledňovat při pohlížení na jakoukoli bilingvní situaci a z toho vyplývající bilingvní vzdělávání.

Je důležité nahlížet na bilingvismus nejen z psycholingvistického, lingvistického a sociolingvistického hlediska, ale také z pohledu znalosti **dvou kultur**, ve kterých dítě vyrůstá. Podle Grosjeana (in K. Doskočilová, 2002, s. 231) nelze tvrdit, že bilingvní jedinec (znalý dvou jazyků) bude automaticky „**bikulturní**“, to znamená znalý dvou kultur. Uvádí to na příkladu Švýcarska, kde jsou lidé až trojjazyční, ale mají jednu kulturu, naproti tomu například anglicky mluvící Skot je monolingvní, ale bikulturní. Existují však případy, kdy se jedinci necítí součástí ani jedné kultury (například Severoafričané ve Francii).

Monokulturní situaci odpovídá také bilingvní jedinec v česko-slovenském prostředí, kde jsou si navíc velmi blízké i jazyky, což je pro dítě o to těžší na rozlišování. Oddělit tyto dva jazyky je opravdu nesnadné, struktura jazyků ani kulturní zvyklosti nemusí být pro svou těsnou podobnost dostatečným vodítkem. V jiné situaci se ocitá dítě vyrůstající například v slovensko-maďarském prostředí, kdy je kulturní blízkost vyvažována naprostou rozdílností struktury obou jazyků. Maďarsko-finský bilingvismus se vyznačuje podobností jazyků, ale jistou odlišností kultur. Kombinace velmi odlišných kultur i jazyků je pak například situace česko-arabských manželství.

2.4.1 Obecné zákonitosti vzájemného ovlivňování jazyků

V řeči bilingvních jedinců se mohou projevovat určité „**nepravidelnosti**“, jsou-li unaveni, ve stresu, v časové tísně či jinak rozrušeni. Je však důležité vědomí toho, že nepravidelnosti v řeči bilingvních jedinců nesnižují obsahovou hodnotu jejich výpovědi.

Tyto **interference** a vzájemné ovlivňování jazyků jsou podle Ch. Hoffmana zejména:

- 1) *Interference (prolínání) jazykových rovin*
 - a) *interference jazyků na fonologické úrovni*
 - b) *interference jazyků na gramatické úrovni*
 - c) *interference jazyků na lexikální úrovni*

- 2) *Ovlivňování pravopisu*
- 3) *Půjčování*
- 4) *Vlastní výtvoř*
- 5) *Míšení*
- 6) *Přepínání (Code switching)*

Ch. Hoffman (in Housarová, 2002, s. 20-21)

Fonologická interference se týká především přízvuku, délky slabik, rytmu, intonace a výslovnosti. Podle J. Plichtové (1991, s. 101) mohou být odchylky v těchto řečových kategoriích trvalým jevem u dospělých, kteří si neosvojili druhý jazyk v předškolním věku. **Gramatická interference** zahrnuje aspekty jako pořádek slov, užívání zájmen, předložek, časování sloves, skloňování substantiv, stupňování adjektiv a tak dále. U dětí je nutné výskyt právě tohoto jevu posuzovat velmi obezřetně, protože i v běžném, přirozeném ontogenetickém vývoji se objevují dysgramatismy.

Lexikální interference patří k nejnápadnějším jevům v řeči bilingvního jedince. Toto prolínání je charakteristické pro určité období dětské věkové kategorie. Děti si vytvoří „nové“ slovo, když si nemohou zapamatovat odpovídající výraz, nebo je-li tento výraz příliš obtížný. Česko-anglické dítě si například vytvořilo tvar „beltek“ (česky pásek, anglicky belt). Jedná se dále o chybné použití slova, které zní v obou jazycích stejně či podobně, ale má jiný význam, a nesprávné doslovné překládání různých výrazů a idiomů.

Kategorii **ovlivňování pravopisu** zmiňuje Ch. Hoffmann (in Housarová, 2002, s. 22) především v souvislosti s psaným projevem bilingvního jedince v období, kdy jeden z obou jazyků ještě není zakotven. Výraznější obtíže má dítě, jehož rodiče pocházejí z prostředí s odlišným typem písma (azbuka, arabské, čínské písmo a jiné) vzhledem k našemu typu písma. Takové dítě je nezbytné v určité době seznámit s formou druhého psaného jazyka i s jeho pravidly, aby mohlo používat jazyk nejen v ústní, ale i písemné podobě.

Všechny jazyky si **vypůjčují** a přebírají slova, označení a výrazy z jiných jazyků. Některé jazyky (v rámci Evropy) jsou více náchylné k půjčování slov z jiných jazyků, některé jazyky můžeme označit spíše jako „dárce“. Po začlenění do slovníku jiného jazyka bývá půjčený výraz často pozměněn jak foneticky, tak morfologicky. V řeči bilingvních jedinců slouží vypůjčené slovo k momentální potřebě. Může to být z důvodu lenosti, únavy a vypětí, nebo naopak můžeme vysledovat vědomé použití výrazu z jiného jazyka, neboť mu připadá výstižnější a vhodnější.

Stejně jako monolingvní děti, také bilingvní děti mají tendenci v určitém věku si vymýšlet nová slova, novotvary, slovní spojení. Bilingvní děti mohou využívat znalostí z obou jazyků, proto se zdá množství takovýchto slov objemnější než u monolingvních dětí.

Pojmy **půjčování** si z jiného jazyka a **míšení** dvou jazyků nemají významově pevné hranice. Někteří je považují za totožné, někteří je rozlišují podle frekvence užití a významu zaměňovaných slov. Jako míšení jazyka označuje Ch. Hoffmann (in Housarová, 2002, s. 22) užití slova, slovního spojení, celé fráze v rámci jedné věty, když má mluvčí potřebu svou výpověď specifikovat. Cílem je dosáhnout rovnováhy mezi oběma jazykovými systémy.

Míšení jazyků se vytrácí postupně v důsledku rozvoje jazyka, rozšiřování slovní zásoby a s vyvíjejícími se kognitivními schopnostmi. Mezi frekventované důvody tohoto jevu patří podle Ch. Hoffmanna (in Housarová, 2002, s. 22) to, že jedinec zná slovo jen v prvním jazyce, nebo je slovo z druhého jazyka příliš složité, či méně význačné, nebo je jedinec vystaven smíšeným vjemům. Hlavním faktorem ovlivňujícím míšení jazyků je tak zvaný jazykový vstup, což je jazykové působení okolí na jedince. V této souvislosti se neustále zdůrazňuje důslednost oddělení při jazykovém předávání informací dítěti (nejčastěji metodou „jeden rodič - jeden jazyk“). Pokud rodič užívá smíšenou řeč, je tento jev častější i u dítěte.

Přepínání neboli „**code switching**“ je často hodnoceno jako nejtvůrčivější rys bilingvní řeči. Na druhé straně byl a je považován za důkaz, že bilingvní jedinec nemůže zvládnout dva jazykové systémy rovnocenně. Proto se právě na tuto oblast zaměřuje pozornost lingvistů a psycholingvistů. „Code switching“ je označováno jako alternativní užívání dvou jazyků během jednoho mluveného projevu či jedné ucelené konverzace. V případě bilingvních jedinců se rozumí hlavně záměna jazyků, u monolingvních jedinců je označována jako záměna jazykových stylů (spisovný jazyk, hovorový jazyk). Na rozdíl od míšení slov (slova, fráze v rámci jedné věty) se přepínání většinou děje za hranicí věty (více vět, celý slovní projev), jak upozorňuje Ch. Hoffmann (in Housarová, 2002, s. 23).

Podle I. Lanstyaka (in Housarová, 2002, s. 23) se rozlišují dva typy přepínání (střídání kódů): **transfer** jako pronikání slov, slovních spojení do bazového jazyka a **přepnutí - přepínání**, kdy se bazový jazyk během diskurzu jedenkrát nebo vícekrát, na určitou dobu nebo definitivně změní. Mnozí autoři, Padilla, Liebman a Mack (in Housarová, 2002, s. 23), se přiklánějí k názoru, že k přepínání je nutná určitá úroveň

jazykového projevu a uvědomování si vlastní dvojjazyčnosti. Z těchto důvodů nespojují výskyt přepínání s raným věkem bilingvního dítěte.

Výskyt přepínání je výrazně ovlivňován situačními komunikačními faktory, například znalostí partnera, podobným sociokulturním a etnickým prostředím. Dále je přepínání užíváno k lepšímu ztvárnění konverzace, k budování vlastní tváře, emfázi (zopakování - parafrázi v druhém jazyce) a verifikaci. Ch.Hoffmann (in Housarová, 2002, s. 23) uvádí, že výrazy z druhého jazyka mohou mít pro mluvčího určitý podtext (citový, osobní, obecný aj.) či jsou spojeny s jedinečnou zkušeností prožitou v druhém jazyce, a proto jsou zařazovány do výpovědi v prvním jazyce a naopak. Výskyt tohoto jevu při rozhovoru zdůrazňuje osobní zainteresovanost dotyčného nebo jeho snahu být dobře pochopen. Poměrně častou situací, ve které je ale přítomnost „přepínání“ považována za neetickou, je snaha vyloučit jednojazyčně mluvící osobu z komunikace.

2.5 Vliv bilingvismu na psychiku dítěte

Na otázku vlivu bilingvismu na psychiku dítěte se snažilo hledat odpověď mnoho psychologů, lingvistů i pedagogů. Dříve převažoval názor, že bilingvismus (a to i přirozený bilingvismus získaný v bilingvní rodině) **negativně ovlivňuje intelektuální vývoj dítěte**. Někteří psychologové upozorňovali na nebezpečí směšování obou jazyků a zpomalení osvojování jazyka, jiní odborníci byli přesvědčeni, že bilingvismus omezuje kapacitu mozku, a tak limituje schopnost nabývání jiných znalostí a bývá příčinou vzniku koktavosti, jak upozorňuje K. Doskočilová (2002, s. 231).

Výsledky pozdějších výzkumů bilingvních jedinců však tyto názory vyvrátily a naopak poukázaly na mnohé **výhody**, které bilingvismus (a to zejména přirozený bilingvismus) přináší. Jsou to například:

- *větší vědomí arbitrárnosti jazyka*
- *rychlejší oddělení významu od formy*
- *větší schopnost kreativního myšlení*
- *větší kognitivní a jazyková variabilita*
- *větší schopnost tvoření představ*

J. Jabůrek (1998, s. 8)

Znalost dvou a více jazyků umožňuje bilingvním jedincům komunikovat se širším okruhem lidí, lépe poznat jejich zvyky i kulturu a stát se tak **citlivějším a**

tolerantnější k rozdílným způsobům myšlení, což se však týká také obecně lidí, kteří si osvojili cizí jazyk i v pozdějším věku.

Na druhou stranu bilingvní jedinec vlastní dva jazykové kódy a snaží se o **integraci ve dvou skupinách**, identifikuje se se dvěma kulturami souběžně. To je velmi obtížné, jedinec tak štěpí svou osobnost a může rozvinout **konflikt loajality ke skupinám**. Vždy bude muset volit a jeho rozhodnutí mohou ohrožovat jeho psychickou vyrovnanost a osobní rozvoj.

Konflikty loajality povstávají ze sociálních a kulturních rozdílů příslušníků určitých jazyků. Naštěstí však skupiny nemají vždy tak pevné hranice a navzájem spolupracují. Kultury jsou schopny se sblížovat a spojovat ve vyšší jednotu. Bilingvismus se potom stává obohacením a osobním naplněním jedince.

Pokud se jedná o „přirozený bilingvismus“ v jazykově smíšené rodině (často simultánně získávaný), jde o přirozenou situaci, do které dítě prostřednictvím své nejbližší rodiny postupně vrůstá. Psychologové se shodují, že pokud jsou dodržována určitá pravidla, zejména rozlišení osob, se kterými dítě mluví danými jazyky, případně situaci v určitém jazyce, neměl by to být pro většinu dětí problém.

Rodiče by se měli rozhodnout, v jakých situacích se s dítětem budou dorozumívat jednotlivými jazyky, a potom tento plán důsledně dodržovat. Dítě učící se svůj první jazyk nechápe, že existují různé, vzájemně nesrozumitelné jazyky. Nejprve se mu budou jazyky plést, ale kolem třetího roku se je naučí odlišovat. Důležitou podmínkou je také **autentičnost jazykového projevu mluvčích**, dítě pociťuje zpochybnění vazeb na osoby jako porušení zavedeného řádu a může to vyvolat v jeho psychice chaos, na což upozorňuje V. Hutarová (1995/96, s. 215).

K tomuto problému uvádí A. Hudáková (2001, s. 8), že i dnes existují děti, které jsou bilingvní a neumějí pořádně ani jeden jazyk, jsou tak zvané „**semilingvní**“. Jedná se právě o děti, u nichž nebyla splněna základní podmínka spojení jazyka s někým (s něčím), to znamená že matka a otec spolu i na dítě mluvili jednou tím a podruhé oním jazykem a dítě si nenašlo žádný systém, který by mu oba jazyky odděloval, proto si osvojilo z každého jazyka něco.

Pokud se vyskytne závažná vývojová porucha řeči - dysfázie, doporučuje se zpočátku nezařazovat druhý jazyk do výchovy dítěte. Bilingvní rodina se pak rozhoduje, jaký jazyk upřednostní, bývá to většinou jazyk matky. Později se může druhý jazyk přidat. Je důležité rozlišovat příčinu poruchy od přitěžujících vlivů. Příčina dysfázie nemůže být v samotném bilingvismu, vždy se jedná o souhru více faktorů, stejně jako u

dalších řečových poruch. Necitlivé vyřazení jednoho jazyka může způsobit více škody než užitku, protože jazyk bývá spojen s citovou vazbou s rodičem a jeho násilné vysazení může dítě ještě více destabilizovat, jak dokládá C. Baker (Baker, 2006).

Situace příslušníka národnostní menšiny, kdy se jedná o „kolektivní bilingvismus“ skupiny na určitém území, je o něco komplikovanější než situace dítěte v bilingvní rodině, ale stále je to celkem přirozená záležitost. Dítě brzy pochopí rozdělení jazyků na komunikaci v rodině a s okolní společností.

Ještě o něco komplikovanější a zejména nepřirozenější je situace cizince zapsaného do české MŠ, u kterého je cílem „umělý intenční“ (sekvenčně získávaný) bilingvismus. Dítě je obklopeno českým prostředím, a pokud nemá v instituci stejně hovořícího spolužáka, trpí velkou komunikační samotou. Dítě i jeho rodiče však většinou mívají velkou motivaci naučit se jazyk okolní společnosti, což napomáhá rychlejší asimilaci.

Také monolingvní české děti jsou do cizojazyčné MŠ rodiči zapisovány, aby docílily „umělého intenčního bilingvismu“. V takovém případě jde o situaci zcela uměle vytvořenou, náročnou a mnohem spornější a diskutovanou, která vyžaduje individuální zvážení všech rizik a efektivity procesu cizojazyčné výchovy.

Podle klinické logopedky D. Kutákové (2006, s. 29) může u **emočně labilního dítěte** zvýšená zátěž, kterou druhý jazyk v MŠ představuje, spolu s dalšími jevy, zejména nevhodným typem výchovy v rodině, způsobit přetížení CNS, a z toho vyplývající důsledky, například koktavost. Také u dětí s mnohačetnými poruchami výslovnosti není vhodný celodenní cizojazyčný mluvní vzor, který situaci jen komplikuje. U některých dětí se může v raných cizojazyčných kurzech narušit spontánnost projevu a jejich sebevědomí, případně zvýšit tenze či úzkostnost, a to zejména pokud jsou rodiče příliš ambiciózní.

Než se rodiče rozhodnou pro možnost rané výuky cizímu jazyku v celodenním programu MŠ, je vhodné zvážit, zda je pro konkrétní dítě přínosná. Podle individuálního temperamentu dítěte, dimenze stability - lability, extroverze - introverze, celkového emočního ladění a dalších případných potíží dítěte lze určit děti, které by v cizojazyčném prostředí nepřiměřeně strádaly, případně stagnovaly a nerozvíjely se.

Konkrétně se jedná o děti výrazně melancholické či cholerické, které nemají vybudovanou emoční stabilitu. Dále děti hyperaktivní a děti s prvky agresivního chování. Takové děti mají potíže i v běžných MŠ, o to větší problémy se projeví při frustraci z nedorozumění, které děti v cizojazyčné instituci zažívají. Apelovala bych

spolu s psychology na vychovatele, aby tyto děti takovéto nepřiměřené zátěže vyvarovali.

Názory odborníků, kteří se vyjadřují pozitivně o **vhodnosti a efektivitě intenzivní rané výuky cizího jazyka**, se zpravidla opírají o poznatky týkající se výjimečných vývojových předpokladů dítěte předškolního věku k osvojení si řeči (mateřské řeči) a vycházejí ze situace dítěte, u něhož vzniká „přirozený bilingvismus“. Tito odborníci doporučují začít s cizojazyčnou výukou v co nejranějším věku, kdy je ještě tvárná schopnost dítěte diferencovat fonetické zvuky, jak uvádí například lékař J. Hanousek na internetových stránkách jazykové MŠ Aaada (www.aaada.cz). Podle odborníků na bilingvismus je však situace „přirozeně bilingvního“ dítěte diametrálně odlišná od situace monolingvního dítěte účastnícího se cizojazyčné výuky v MŠ v zemi s jeho dominantním jazykem, tedy například českého dítěte v anglické MŠ v ČR.

3. Výchova předškolního dítěte v bilingvní rodině

Bilingvní rodina, jakožto prvotní a nejdůležitější sociální instituce v životě dítěte, má rozhodující úlohu v jeho výchově i v jeho bilingvním vzdělávání. Bilingvní rodina je definována tím, že jsou v ní pravidelně používány dva jazyky.

Bilingvní rodinu lze klasifikovat zejména podle dvou kritérií, a těmi jsou jazyk jejích členů a vztah mezi jazykem / jazyky používanými v rodině a jazykem / jazyky používanými v okolní společnosti, jak popisuje Baker, C. (2005, s. 39) a M. Siguán a W. F. Mackey (1987, s. 40).

Dělení typů bilingvní rodiny podle jazyka používaného jejími členy:

1. **Rodiče mají různé mateřské (hlavní) jazyky**, ale znají oba jazyky a **alternativně je používají** v komunikaci mezi sebou a s dítětem.
2. **Rodiče mají různé mateřské (hlavní) jazyky**, ale pro společnou komunikaci používají jen **jeden** z nich. Rodič s jiným mateřským jazykem ho používá v rozdílném rozsahu jako dodatek ke sdílenému jazyku, s dítětem a případně s dalšími členy rodiny, například se svými rodiči.
3. **Rodiče mají shodný mateřský (hlavní) jazyk**, ale jeden nebo více lidí v rodině hovoří **dalším jazykem**. Například rodiče či příbuzní jednoho z rodičů hovoří jazykem, který už není v rodině používán. Další možností je, že chůva či jiná osoba

společně žijící v domácnosti mluví jiným jazykem (například jazykem okolní společnosti).

Dělení typů bilingvní rodiny podle vztahu mezi jazykem či jazyky používanými v rodině a jazykem či jazyky používanými v okolní společnosti. Teoreticky existují tyto varianty:

1. **Rodina je bilingvní** a okolní společnost hovoří stejným jazykem jako je jeden z jazyků užívaných v rodině.
2. **Okolní společnost i rodina jsou bilingvní** a užívané jazyky jsou shodné. Tento případ je velmi častý v bilingvních zemích, kde lidé uzavírají sňatky přes jazykové bariéry. Okolní bilingvismus posiluje oba jazyky používané v rodině. Avšak stává se, že jazyk častěji používaný v rodině je méně používaný v okolní společnosti či naopak.
3. **Rodina je monolingvní**, ale její jazyk je rozdílný od jazyka používaného v okolní většinové společnosti. Takováto rodina nepoužívá jazyk okolní společnosti v rodinné komunikaci, ale používá jej v mnoha různých situacích od formálních až po neformální: v komunikaci se státními úřady, při používání masmédií, v komunikaci s přáteli a tak dále. Pokud je v okolní společnosti užíváno více jazyků, dominantnější jazyk je v rodinné komunikaci používán stejně jako v předchozím případě. Tato možnost nastává buď v situaci kolektivního bilingvismu, kdy rodiny patřící k jedné jazykové skupině užívají tento jazyk exklusivně v rodinné komunikaci, nebo v situaci imigrantů, kdy tyto rodiny pokračují v užívání pouze vlastního jazyka.
4. **Rodina je v principu monolingvní**, ale stálý kontakt s okolním jazykem vede některé členy rodiny k jeho používání v rámci rodinné komunikace. V takových případech někteří členové rodiny užívají především první jazyk a jiní zase druhý jazyk, další členové hovoří jazykem podle toho, na koho se obracejí. Například sourozenci mohou hovořit jazykem okolní společnosti mezi sebou a s rodiči hovořit prvním jazykem, nebo rodiče mohou také hovořit druhým jazykem a prvním jazykem mluvit jen s prarodiči. Druhý jazyk vstupuje do rodinné komunikace obvykle přes člena, který pracuje v okolní společnosti, nebo skrze děti, které mají více frekventovaný kontakt s druhým jazykem. Tento typ rodiny je velmi běžný v situacích imigrantů.

V sociálním kontextu rodiny mohou též koexistovat **různé formy jednoho jazyka** (standardní jazyk - dialekt, spisovný - obecný - hovorový jazyk). Užívání těchto variant spisovného jazyka v rodinné komunikaci vede k podobným fenoménům jako při užívání dvou různých jazyků. Jazykové varianty užívané různými sociálními vrstvami mají různé funkční užití. Děti z určitého sociálního prostředí jsou zvyklé na určitý způsob užívání jazyka. Je známým faktem, že právě tyto rozdíly v používání jazyka mají důležitý dopad na školní úspěch či neúspěch dítěte.

Další rozdíl v **jazykovém statusu** rodin je spjatý s faktem, že v některých bilingvních rodinách je jazyk vnímán pouze jako prostředek komunikace bez nezávislé existence, kdežto u jiných je vnímán s vědomím jeho vlastní vnitřní hodnoty. Pro tyto rodiny je důležité užívání správného slovníku, větného pořádku a správné dikce. V těchto rodinách se více dbá na oddělování dvou jazyků v procesu jejich osvojování. Jsou rodiny, kde se striktně dodržuje „Grammontovo pravidlo“ či „Grandmordův princip“, v jiných se dělá mnoho výjimek nebo se na toto pravidlo vůbec nedbá.

Bilingvní rodiny mohou být také charakterizovány podle svého přístupu k jazyku či jazykům užívaným v jejich okolí, což M. Siguán, W. F. Mackey (M. Siguán, W. F. Mackey, 1987, s. 42) nazývá **jazykovým postojem** (anglicky „language policy“). Bilingvní rodiny projevují určitý postoj, který upřednostňuje jeden či druhý jazyk a celkově reflektuje postoj k vlastnímu sociálnímu okruhu. U lidí z nižších sociálních vrstev může jít o **praktické úvahy**, jako je relativní výhodnost pokračování v užívání vlastního jazyka rodiny, nebo jazyka okolní společnosti, či jazyka s nejvyšším sociálním statusem. U lidí s rozvinutější úrovní jazykového uvědomění může být postoj k jazykům založen na více **abstraktních konceptech**. Například loajalita k vlastnímu rodinnému jazyku je ospravedlněna kulturními či politickými základy, upřednostňování druhého jazyka je chápáno v termínech kariérních výhod nebo „dobré budoucnosti dětí“.

Je důležité zmínit, že **pozitivní postoj k jazyku** často vede k zájmu o správné užívání buď obou jazyků, nebo jen jednoho, pokud je druhý považován například za vulgární. Tyto postoje k jazyku jsou aktuální především tehdy, když rodiče volí jazyk / jazyky vzdělávání dítěte. Určitá rozhodnutí mohou vést i k změnám v jazykovém přístupu k dítěti.

3.1 Metody výchovy v bilingvní rodině

Je-li dítě vystaveno oběma jazykům v rodině tak, že rodiče hovoří na dítě různými mateřskými jazyky, což je metoda „**jeden rodič - jeden jazyk**“, dítě se naučí postupně rovnocenně oba jazyky, pokud se oba rodiče podílejí na výchově, tráví s ním jistý čas a komunikují každý svým mateřským jazykem, jak dokládá C. Baker (Baker, 2005, s. 40). Tato metoda od rodičů nevyžaduje žádné speciální úsilí, rodiče jednájí prostě přirozeně. Určitý problém může vznikat při společné rodinné komunikaci, kdy k dorozumění v rodině slouží jeden z jazyků, který je zároveň jazykem okolní společnosti, tento jazyk se pak stává dominantním jazykem dítěte.

Rodiče využívající metody „jeden rodič - jeden jazyk“ mohou v určitých specifických případech mluvit s dítětem také druhým jazykem, a to v situacích, kdy dítě nezná nějaké slovo v prvním jazyce, nebo v situaci, kdy se rodič obrací ke skupině dětí mluvící v druhém jazyce, při zpěvu a přednesu básniček a dále výjimečně při předčítání dítěti, pokud není přítomen druhý rodič.

Další možností výchovy je metoda, při které se **jeden rodič**, který ovládá druhý jazyk na vysoké úrovni, rozhodne mluvit na dítě svým **druhým jazykem**. Pokládám tuto variantu spolu s D. Kutálkovou (Kutálková, 2006) za velmi necitlivou, zejména jedná-li se o matku dítěte.

Z jazykového hlediska může rodič svým druhým jazykem mluvit na dítě konzistentně a dítě se stane postupně bilingvní, nebo jen občas a dítě se stane pasivně bilingvní. Tato možnost „intenčního bilingvismu“ vyžaduje od tohoto rodiče značné úsilí. Okolí se taková výchova jeví oprávněně jako nepřirozená. Navíc je otázkou, jak kvalitně se tento rodič dokáže ve svém druhém jazyce domluvit, stejně tak potom může komunikovat s dětmi v dospělosti. Dospělé děti často odmítají mluvit s rodičem jiným jazykem (i když jim to pak rodič umožní), protože jim to připadá nepřirozené, jak uvádí podle četných zkušeností M. Průdek (Průdek, 2006).

Další možností je používání minoritního jazyka v komunikaci v nukleární rodině, jak je tomu přirozeně u etnických minorit a cizinců. Rodiče mohou používat minoritní (jejich mateřský) jazyk v komunikaci s dítětem a **mezi sebou komunikovat majoritním jazykem**, to je částečná aplikace této metody. Pokud rodiče danou metodu důsledně dodržují, stane se dítě postupně „sekvenčně bilingvní“. Dítě se v tomto případě naučí majoritní jazyk od spolužáků, učitelů v mateřské a základní škole a od okolní společnosti.

Dále je možnost, že rodiče do určitého věku dítěte hovoří jedním jazykem (který je u jednoho rodiče mateřským jazykem) a potom **kolem tří let**, kdy je ještě flexibilní schopnost dítěte přijímat jazyk, začne jeden rodič, nebo chůva hovořit na dítě **dalším jazykem**, jak uvádí M. Průdek (M. Průdek, 2006). Prvním používaným jazykem může být minoritní jazyk, který tím získá určitý náskok, jež se srovná v dalších letech dítěte.

Metoda guvernantky je postavena stejně jako výchova ve smíšeném manželství na „přirozeném bilingvismu“. Tato metoda má původ v historii ve výchově šlechtických dětí. Spočívá v tom, že dítě tráví značnou část dne s cizí vychovatelkou, která ovládá řeč svého svěřence ve velmi omezené míře. Chce-li se tedy dítě s vychovatelkou domluvit musí se naučit její jazyk. Tato metoda je stejně jako výchova rodičů s odlišnými jazyky založena na velmi intenzivní komunikaci a na blízkém vztahu s guvernantkou.

Této metody lze využít omezeně také v kolektivní výchově, avšak její účinnost rychle klesá s počtem svěřenců ve skupině, kteří hovoří jiným jazykem než guvernantka, což bývá případ cizojazyčných MŠ. Děti komunikují s učitelkou (rodilou mluvčí) v cizím jazyce podle toho, do jaké míry si cizí jazyk již osvojily.

Někteří rodiče nechtějí při bilingvní výchově používat **žádná striktní pravidla**, a tak mění jazyky podle tématu a okolí. Tento způsob komunikace vytváří nebezpečí záměny jazyků a kontextu. Často jen jeden rodič mluví oběma jazyky a jen tento rodič mění jazyky, a tak je dítě vystaveno jazykům například v poměru 25/75. Dítě si v tomto případě většinou vypěstuje receptivní bilingvismus, takže danému jazyku rozumí, ale nemluví v něm. Tyto děti však rychle pochytí daný jazyk, pokud se dostanou do situací, kdy daný jazyk musí začít používat (např. v cizí zemi).

3.2 Pochybnosti rodičů v bilingvních rodinách

Výchova dítěte ve smíšených manželstvích, kde každý z rodičů hovoří svým rodným jazykem, má svá specifika, která mohou rodiče uvést do pochybností o její správnosti. Pro ilustraci uvádím některé problémy, se kterými se mohou tito rodiče potýkat, uveřejněné například v internetovém portálu Rodina (dostupné z www.rodina.cz/dotaz/4763.htm; www.rodina.cz/scripts/diskuze/).

Rodiče mohou mít strach, že se jejich **dítě nenaučí pořádně ani jeden jazyk**. Tento názor odborníci vyvracejí a zdůrazňují fakt, že naučit se zároveň dvěma nebo více

jazykům je pro dítě zcela přirozené, jak uvádí D. Lukeš (2000, s. 16). Je však nutné, aby si dítě spojovalo jazyk s určitou situací nebo osobou.

Zkušenosti s problémem nejasného oddělování jazyků popsala například v internetové diskuzi jedna matka, která líčila svou zkušenost, kdy na svého syna mluvila pokaždé jinak a chlapec podle ní „přijal za normální, že je možné jazyky libovolně míchat,“ navíc měl i určité problémy s vlastní identifikací a zařazením. V útlém věku pak dospěl k názoru, že "každý si mluví jak chce" a vytvořil si vlastní jazyk, načež nechápal, proč mu nikdo nerozumí.

V internetové diskuzi rodičů bilingvních dětí většina rodičů doporučuje mluvit na dítě vlastním mateřským jazykem s tím, že se dítě druhý jazyk naučí buď od druhého rodiče v případě bilingvní rodiny nebo od okolní společnosti a předškolní instituce v případě emigrantů a cizinců. Rodiče doporučují, pokud dítě v rozhovoru použije cizojazyčný výraz, aby jej rodič zopakoval ve svém mateřském jazyce, ale nenutil dítě tento výraz zopakovat. Výuku druhého jazyka je možné podle častých doporučení rodičů i odborníků snadno podpořit pouštěním cizojazyčných CD a pořadů v TV a na audiovizuálních nahrávkách.

Další problém může být spatřován v situaci, kdy **jeden z rodičů nerozumí jazyku svého partnera** a obává se, že tento fakt se později odrazí v jeho vztazích s potomkem, obává se „tajné komunikace za zády“. Vyvrátit tuto obavu není jednoduché. Je však třeba si uvědomit, že tento stav může v rodině nastat i v případě, že oba rodiče hovoří stejným jazykem. Celý problém spadá spíše do sfér problematiky vzájemné důvěry a vyrovnaných vztahů v rodině, jak upozorňuje K. Doskočilová (2002, s. 233).

4. Situace bilingvního jedince v sociálním kontextu

4.1 Sociální integrace bilingvního jedince

Jazyk je nástroj komunikace s druhými a prostředek intelektuální aktivity. Bilingvní člověk vlastní dva prostředky komunikace a dva prostředky intelektuální aktivity, což na první pohled značí zvýšení individuálního potenciálu. Avšak jeho situace zahrnuje podle M. Siguán a W. F. Mackey (1987, s. 26) nevýhodu toho, že je u něj vždy přítomno rozhodování, jakým jazykem bude hovořit. Na symbolické úrovni toto rozhodnutí značí **míru loajality k jazykové skupině**.

Typický příklad těchto rozhodnutí je situace imigranta v cizí zemi. Jeho jazyk je to, co jej izoluje od hostitelské společnosti a nutí ho cítit se cizincem. Na druhou stranu je jeho jazyk pojítkem s dalšími imigranty a jejich společenstvím a podporou. V této situaci je imigrant nucen učit se cizí jazyk. Jeho pokrok může být měřítkem překonání konfliktu mezi integrací v hostitelské společnosti a skupinou imigrantů. Je otázkou, zda imigrant považuje jazyk za důležitý faktor při volbě přátel a možného partnera. Zda si zvolí někoho z hostitelské země, a tím zrychlí svou integraci, nebo si zvolí někoho ze své komunity pro kulturní blízkost a bezpečí.

V podobné situaci stojí člen jazykové minority, který si je intenzivně vědom své kulturní komunity a svých jazykových práv. Každá záležitost týkající se jeho jazyka, jeho podpora či znevýhodnění, má velké emocionální, sociální a politické dopady na bilingvního člena jazykové minority.

4.2 Sociální bilingvismus

Na pojem bilingvismu lze pohlížet zejména z pohledu dvou pomezích jazykovědných disciplín - psycholingvistiky a sociolingvistiky. Bilingvismus v psycholingvistice znamená střídavé používání dvou jazyků u jediného mluvčího. V sociolingvistice jde o bilingvismus sociální, tedy o dvojjazyčnost celých skupin společnosti nebo v krajním případě celého jazykového společenství, jak dokládá J. Černý (1996, s. 396).

Z pohledu **psycholingvistiky** obsahuje bilingvní společnost bilingvní členy, kteří právě dohromady tvoří bilingvní společnost. V **sociolingvistice** stačí, aby v rámci jednoho společenství vedle sebe koexistovaly dva jazyky bez ohledu na to, kolik obyvatel těmito jazyky mluví, či do jaké míry ovládají oba jazyky.

Z pohledu psycholingvistiky je za bilingvního člověka považován ten, který zvládl oba jazyky v plné šíři a je schopen užívat je stejně dokonale, na úrovni mateřského jazyka, což nelze říci například o dvojjazyčnosti češtiny a slovenštiny v ČR.

Oba přístupy - jak sociální, tak psychologický - se doplňují a vytvářejí propletený řetězec příčin a následků jakéhokoli sociálního fenoménu. Individuální lidské chování je nemyslitelné bez širšího sociálního rámce a sociální události nelze vysvětlit bez přihlédnutí k individuálnímu lidskému chování. Skutečnost je taková, že jedinci se stávají bilingvní, protože si přejí komunikovat s lidmi, kteří hovoří jiným

jazykem, jak v rámci rodiny, tak mimo ni v okolním prostředí. Prvotní skutečností je tedy dané sociální okolí, kde je užíváno více jazyků, a to má za následek to, že se někteří jedinci stávají bilingvní.

Individuální a sociální bilingvismus jsou odlišné fenomény, ale jsou navzájem úzce svázány. Sociální bilingvismus je jev velmi rozšířený, ale zároveň žádná bilingvní sociální situace není shodná s jinou. Bilingvní společnost může být analyzována z hlediska jednoho či druhého jazyka nebo z hlediska funkcí každého jazyka, jak dokládá M. Siguán a W. F. Mackey (1987, s. 28).

Typický příklad toho bylo **použití latiny ve středověké Evropě**, jazyka vzdělání a náboženství. Situace užívání tohoto jazyka se pomalu měnila se vznikem a používáním psaných forem jazyků. Učenci ovládající kromě svého mateřského jazyka též latinu, zůstali bilingvní až do 17. století i déle. Podobné příklady užívání určitého jazyka v okruhu učenců je možné nalézt ve východních kulturách. Tyto situace jsou obvykle výsledkem historického vývoje, při kterém jazyk jednou populární přežije jen jako specializovaný a funkcionální jazyk.

Avšak nejvíce bilingvních situací dnes zahrnuje koexistence lidí s odlišným prvním jazykem na jednom území. Je tedy možné mluvit o koexistenci různých jazykových skupin, přestože soudržnost a sebevědomí těchto skupin je variabilní a jazyková skupina se může a nemusí shodovat s etnickou, rasovou a kulturní skupinou. Jako důsledek postavení jazykové skupiny v sociální struktuře a její dynamice jazyk každé jazykové skupiny má odlišnou funkci ve společnosti jako celku. Popis společnosti musí obsahovat dva aspekty, a sice počet lidí hovořících daným jazykem a funkci daného jazyka. Struktura a dynamika společnosti vychází z minulosti, což je patrné obzvlášť na bilingvní situaci.

Zaměříme se na **hlavní historické důvody**, které vedly k bilingvismu podle M. Siguána a W. F. Mackey:

1) Expanze:

Během historie lidé, kteří expandovali ze svých zemí původu, přinesli s sebou do nových území svůj jazyk. Příkladem může být rozšíření latiny v Evropě z důvodu expanze Římanů. Po určité době bilingvismu se starousedlíci naučili nový jazyk a zapomněli jazyk původní. Avšak někde se zachovaly původní populace odolné vůči novým vlivům, například zachování jazyka původní populace v Centrální Americe a v Andách. Dalšími příklady jsou malé komunity žijící v původních podmínkách na okraji moderních společností, například v Austrálii, Brazílii, severní Kanadě a ve Skandinávii.

Tichým znakem těchto bilingvních situací je kulturní odlišnost a izolace od zbytku populace.

2) *Sjednocení:*

Nejtypičtější forma politické unifikace je konstituování států v post-renesanční Evropě, ale podobný proces se odehrával i v jiných kulturních prostředích, například v Číně a v určitém rozsahu i v post-koloniální Africe a Asii. Impuls pro politickou unifikaci dává nejčastěji jedna etnická a kulturní skupina, která má tendenci uložit svůj jazyk na pozici státního jazyka v procesu unifikace, jež může být přirovnán k procesu imperialistického rozšíření jazyka.

Proces unifikace ve státě má však svá specifika. Má své oprávnění, které vychází v Evropě z teorie státu, kdy se lidé identifikují s národem, jazykem a státem. Tak vzniká oprávnění k jazykové jednotě. Další oprávnění je praktický zřetel. Administrativa státu je značně zjednodušena, pokud existuje úřední jazyk. Jazyková unifikace je nezbytná taky se zřetelem ke vzdělávání v oficiálním jazyce. Jazyková unifikace však samozřejmě čelí resistenci ve skupinách, které hovoří odlišnými jazyky. Lze konstatovat, že situace sjednocení je jedna z nejtypičtějších základů pro bilingvismus.

3) *Post – koloniální situace:*

Tento termín je velmi často používán k vykreslení situace v zemích, které se osamostatnily v průběhu první poloviny 20. století a mají populaci užívající velké množství jazyků. Koloniální systém byl zakládán často v oblastech, které byly politicky málo strukturované a ve kterých neměly jazyky psanou formu a byly obzvláště diferencované. Hranice těchto zemí byly utvořeny uměle bez ohledu na etnické či kulturní zřetele. Koloniální systém zavedl jazyk koloniátorů jako úřední jazyk, čímž zmařil možnost rozvoje původních jazyků.

Důsledkem toho je fakt, že potíže v hledání původních jazyků, které by byly symbolem společné identity a nezávislosti, způsobily ponechání si koloniálního jazyka jako nejvhodnějšího pro mezinárodní kontakty, administrativní záležitosti a vzdělávání.

4) *Imigrace:*

Imigrace je pohyb lidí ze země svého původu do jiné země, kam si přinášejí svůj jazyk. Je to situace podobná expanzi s tím rozdílem, že imigranti jsou v hostitelské zemi oproti kolonizátorům v roli těch slabších. Někdy po období bilingvismu jsou plně integrováni v hostitelské zemi a zapomenou původní jazyk. V jiných případech si vytvoří uzavřenou komunitu s původním jazykem a zvyky, ale předpokládá to jistou

formu bilingvismu alespoň pro určité příležitosti. Takovéto skupiny imigrantů se hojně vyskytují například v zemích jihovýchodní Asie.

V industrializovaných zemích - jako USA, Kanada, země EU existují imigranti, kteří jsou usídlení rozprostřeně po celé zemi. Tito lidé jsou často omezeni v integraci a dostávají se na okraj společnosti, často ztrácí i svou vlastní kulturu a podléhají marginalizaci. Tento typ migrace bude existovat do té doby, dokud budou existovat ekonomické rozdíly mezi zeměmi. Problémy, které zde vznikají mají původ ve velké četnosti jazyků imigrantů a výrazných kulturních odlišnostech od hostitelské země. Imigranti pocházejí častěji z nižších sociálních a kulturních vrstev a stávají se nevyhnutelně vydědenci, pokud jsou okolní společností marginalizováni.

5) Kosmopolitismus:

V historii vedl obchod a potřeba komunikace ke vzniku sídel, která lákala bilingvní zprostředkovatele vzhledem k poptávce po osobách užívajících mezinárodních jazyků. Byly to Středozevní přístavy, oázy na důležitých cestách, místa, kde se soustřeďovaly komerční obchody. V dnešní době jsou jimi velká kosmopolitní města, čtvrtě mezinárodních organizací, turistická centra a letiště. Navíc rozvoj mnoha typů dálkové komunikace činí nezbytný nárok, aby byly používány mezinárodní jazyky. Tento případ se v ČR týká zejména Prahy, která díky své geografické poloze a pozici hlavního města, stává přirozeným kosmopolitním sídlem.

(Siguán, Mackey 1987, s. 29)

4.3 Populace a geografická data

Nejdůležitější faktor, který musíme vzít v úvahu při popisu bilingvní situace, je **počet lidí hovořících jednotlivými jazyky v mateřštině**. Obecně platí, že čím více lidí daným jazykem hovoří, tím vyšší je **sociální status jazyka**, ačkoli to neplatí vždy.

Počet lidí hovořících jednotlivými jazyky a jejich procento z celkové populace lidí se mění v čase, což je způsobeno dvěma faktory. Jedním faktorem je reprodukce, která nemusí být stejná v každé jazykové skupině. Dalším faktorem je migrace, která může rovněž podporovat jednu skupinu. V neposlední řadě je velmi důležité identifikovat počet lidí, kteří hovoří oběma jazyky, v každé jazykové skupině.

Souhra všech tlaků v bilingvní situaci může ovlivnit stupeň osvojení si jazyka jedinci, a tím i zvýšení či snížení počtu lidí hovořících jednotlivými jazyky. Statistika těchto jevů ukazuje, jak se rozvine vlastní rozdělení jazyků po teritoriu a umožní tak

určité předpovědi do budoucna. Zkušenosti ukazují, že mluvčí jednotlivých jazyků nemusí být rovnoměrně rozděleni po teritoriu, ani co se týče sociálních vrstev.

4.4 Sociálně-politické faktory

Jazykové skupiny jsou svázány určitou sítí vazeb, sociálních, ekonomických a politických, které vytváří funkce a prestiž jednotlivých jazyků. V procesu **jazykové unifikace** má státní jazyk mnohem větší sílu a prestiž než lokální a regionální jazyky. V situaci jazyka imigrantů je opět silnější státní jazyk.

Mezi odborníky panuje shoda, že kdekoli koexistují dva jazyky, existuje mezi nimi určitá **nerovnováha** (Siguán, Mackey, 1987), či dochází ke **specifickému používání jednotlivých jazyků pro různé účely** (Baker, 2005, s. 61), anglicky se tento fakt označuje termínem „**diglossia**“. Jeden z jazyků bývá v postavení silného jazyka, druhý v pozici slabého jazyka. Tyto nerovnovážné situace se podle M. Siguána a W. F. Mackey (1987, s. 32) vyznačují následujícími fakty:

- Silný jazyk, jazyk A, je jazyk **vyšší sociální funkce** (administrativní, kulturní, informační a tak dále) a je obecně psaným jazykem, zatímco slabší jazyk, jazyk B, je jazyk každodenní komunikace, rodinného života, přátel a tak dále a někdy má pouze mluvenou, nepsanou a nestandardizovanou formu.
- Silnější jazyk, jazyk A, je přednostně užíván ve **vyšších sociálních kruzích**, zatímco slabší jazyk, jazyk B, je přednostně či výhradně používán v nižších sociálních kruzích. Používání jazyka A je úzce vázáno na stupeň kultury a vzdělání stejně jako na určitý stupeň městského vývoje. Jazyk A je častěji používán ve městě a jazyk B na venkově.
- Tyto dvě charakteristiky mohou být doprovázeny třetí. Bývá méně bilingvních lidí mezi lidmi s mateřským jazykem A, než s mateřským jazykem B. Jinými slovy **mluvčí jazyka A cítí méně potřebu učit se jazyk B, než mluvčí jazyka B**.

Pozorováním situací nerovnováhy mezi dvěma jazyky na určitém území vzniklo již zmíněné slovo „diglossia“. Je zde však nebezpečí zjednodušení. Je potřeba vždy uvést **konkrétní znaky** určité nerovnovážné situace, protože se mohou odlišovat od obvyklých příkladů. Každá nerovnovážná situace více jazyků je navíc velmi komplexní záležitost a existuje mnoho jemných specifik v každé konkrétní situaci, které by měly být při jejím analyzování popsány.

Například moderní Španělsko prodělalo proces politické a jazykové unifikace, který povýšil kastilštinu a španělštinu nad katalánštinu, galštinu a baskičtinu. V každé oblasti, ve které se hovoří těmito jazyky, může být popsána situace jako nerovnovážná („diglossic“), ale v každé oblasti je nerovnováha odlišná. V Galícii, která je chudou zemědělskou oblastí, odpovídá situace obecným znakům jazykově nerovnovážné situace („diglossic“). Naopak průmyslová oblast Katalánska, kde je katalánština široce používána ve veřejném životě a literární sféře a navíc se ekonomicky velmi rozvíjí, láká populaci z jihu, která hovoří španělštinou jako svým mateřským jazykem. Tyto skutečnosti vytvářejí vlastní sociolingvistickou situaci, podporovanou ještě faktem, že Katalánsko je autonomní oblastí se svou vládou a katalánštinou jako vzdělávacím jazykem. Z mnoha pohledů je zde španělština stále silným jazykem, ale katalánština je prestižní či prvořadý jazyk. Situace zde může být popsána jako **duální či překlenující nerovnovážnou situaci („cross-diglossic“)**.

Tento příklad nás upozorňuje na to, jak důležitou úlohu má politická struktura a jazyková politika na charakteristiky jazykově nerovnovážné situace, a že ne vždy straní silnému jazyku. Naopak je možné, že okolnosti straní slabšímu jazyku. Je tedy vždy nutné podrobně popsat nerovnovážnou situaci z hlediska míry nerovnováhy mezi jazyky.

Podle M. Siguána a W. F. Mackey (1987, s. 32) by tento popis měl obsahovat tato fakta:

- **Jazykovou politiku** na daném území zachycenou v legislativě, rádech a ustanoveních.
- **Rozsah**, ve kterém je každý jazyk používán v různých sociálních aktivitách, například v psané formě (noviny, periodika, knihy), v audiovizuálních médiích (rádio, televize), v komunikačních médiích, v činnosti vlády a veřejné správy, v oblasti vzdělávání, v operacích dalších koncernů (podnikání, továren).
- **Četnost**, se kterou je každý jazyk používán jako funkce sociálního statusu a zeměpisné distribuce.
- **Stupeň kolektivního vědomí** při používání jazyka mezi členy každé jazykové skupiny, které jim poskytuje pocit přináležitosti, ke své skupině a stanovování si cílů používání a kultivace toho kterého jazyka, případně požadování politických práv k užívání.

4.5 Národnostní skupiny a cizinci v ČR:

V České republice žijí lidé z těchto autochtonních **národnostních menšin**: slovenské, polské, německé, romské, maďarské, ukrajinské, ruské, rusínské, vietnamské a židovské. Pobývají zde dále cizinci s různou délkou pobytu (krátkodobým, dlouhodobým, trvalým). Mezi tyto skupiny patří zejména občané těchto zemí: Ukrajiny, Slovenska, Vietnamu, Polska, Ruska, Německa, USA a Číny, seřazené sestupně podle početního zastoupení v ČR (Pražský deník, 31. 10. 2006). V ČR se vyskytují také „malé národnostní skupiny“, jejichž příslušníci nemají občanství ČR a často ani legalizovaný pobyt. Do této kategorie spadají zejména Bulhaři, Řekové, Rumuni, Rakušané a Vietnamci (Šišková, 1998, s. 53). Občané ze zemí Evropské unie, Švýcarska a zemí EHP (Norsko, Lichtenštejnsko, Island), kteří pobývají na území České republiky, nejsou považováni za cizince, protože mají stejné právní postavení jako občané ČR.

Celkově je obyvatelstvo České republiky **národnostně a rasově velmi homogenní**. Česká republika patří mezi státy, kde národnostní menšiny tvoří přibližně jen 5% obyvatelstva, cizinci pak 2,5 %, na rozdíl od ostatních států Evropy, které jsou národnostně více heterogenní, jak uvádí T. Šišková (Šišková, 1998, s. 53).

S **tématem bilingvismu** se v českých podmínkách setkáváme nejčastěji právě v souvislosti s lidmi z početnějších národnostních menšin (slovenská, polská, německá, romská), s početnějšími skupinami cizinců a občany ze zemí EU. Zřejmé je to zejména v některých pohraničních oblastech, kde žije více lidí z národnostních menšin (i cizinců). V těchto oblastech je větší kontakt se sousední zemí, s druhým jazykem a je zde také více národnostně smíšených manželství. V závislosti na statusu a praktické potřebě daného jazyka jsou lidé také motivováni k učení se danému cizímu jazyku.

Jazyk má **status** podle počtu lidí hovořících daným jazykem jako mateřským a jejich rozvrstvení v sociálních vrstvách v daném regionu a podle prestiže jazyka v mezinárodní situaci. V určitých pohraničních oblastech je větší zájem o zařazování daného jazyka jako volitelného předmětu do výuky na ZŠ, do různých kurzů a někdy i do programu předškolního vzdělávání. Tyto jazykové aktivity souvisejí často s činnostmi různých svazů národnostních menšin.

V případě **polské menšiny** žijící v souvislém pásu kolem státních hranic fungují v systému státního školství také jejich menšinové školy všech stupňů. V roce 1998/1999 fungovalo například 38 polských tříd mateřských škol a 29 základních škol v okresech Karviná a Frýdek-Místek.

Německá menšina má v ČR spíše rozptýlené usídlení, pro založení vlastních škol nemá dostatek žáků. Založení německého Gymnázia Thomase Manna se základní školou s předškolními ročníky se podařilo v Praze 8, navštěvují ji však také žáci jiných národností. Představitelé německé menšiny v této souvislosti navrhuji zřizování bilingvních česko-německých škol, avšak takové školy nejsou státem dotovány, protože jsou považovány spíše za jazykové školy.

Vztah češtiny a němčiny prošel složitým historickým vývojem. V 19. století byl na českém území běžný česko-německý bilingvismus. Po 2. světové válce se vztah německému jazyku zkomplikoval až k jistému odmítání, přesto zůstal i dál vlivným jazykem sousední země. Současný stav je výsledkem oboustranně dobrých vztahů mezi oběma národy v Evropské unii.

Slovenská menšina vzhledem k rozptýlenému usídlení nemá jasně formulovaný program, působí zde pouze ZŠ v Karviné (pro 50 žáků) a jsou snahy po otevření slovenského gymnázia v Praze. Vztah češtiny a slovenštiny je dán zvláště historickým faktem, že jsme od poloviny 20. století v bilingvním česko-slovenském prostředí. Vzájemná lingvistická blízkost obou jazyků však nevyžadovala žádné speciální přístupy k problematice, navíc se v té době před problémy jazykových menšin žijících v našem státě zavíraly oči. Nová situace vznikla po rozpadu ČSFR, kdy se Slováci ocitli v postavení národnostní menšiny. Rozdílnost češtiny a slovenštiny je v dnešní době spíše pomíjena.

Situace **romské menšiny** a jejího vzdělávání je specifická. Romští představitelé si nepřejí segregované romské menšinové školství, ale vzdělávací programy je vhodné modelovat s ohledem na sociokulturní specifika romské komunity. Zřizují se nulté – přípravné ročníky pro sociálně handicapované děti se systematickou předškolní přípravou. Například v roce 1998/1999 fungovalo 69 speciálních přípravných tříd.

V kategorii cizinců je nejpočetnější skupina občanů **ukrajinské národnosti**, kteří tvoří přibližně třetinu všech cizinců v ČR. Jejich usídlení je soustředěno zejména v Praze, Středních Čechách a Jihomoravském kraji. Důvody jejich imigrace jsou zejména ekonomické a sociální. Jejich jazykový status není příliš vysoký, což je způsobeno mnoha předsudky ze strany majoritní společnosti.

Další početnou skupinu cizinců představují **Vietnamci** (13,4 % z celkového počtu cizinců v ČR). Ti jsou usídlení zejména v česko-německém pohraničí a ve větších městech. Vyznačují se jistou izolovaností a uzavřeností způsobenou velkou kulturní odlišností od majoritní společnosti. Další generace přistěhovalců hovoří na rozdíl od

svých rodičů dobře česky. Fungují také vietnamské organizace usilující o zachování vietnamského jazyka a kultury.

Občané **ruské národnosti** představují 5,8 % z celkového počtu cizinců v ČR. Jsou usídleni zejména v Praze, Středočeském a Karlovarském kraji. Vyznačují se jistou uzavřeností vůči majoritní společnosti. Znalost českého jazyka u nich bývá spíše omezená, protože obvykle spoléhají na znalost ruštiny u české společnosti.

Vzhledem k vzrůstajícímu **kosmopolitismu** ve větších městech ČR se stále častěji setkáváme s cizinci původem z různých zemí a s národnostně smíšenými manželstvími Čechů s cizinci. Cizinci ze západních zemí (zejména z Německa, Spojených států, Spojeného království a Francie) do ČR často přinášejí kapitál a vytvářejí nové pracovní příležitosti, také proto jsou českou majoritou pozitivně vnímáni. Národní jazyky západních zemí se zároveň těší velkému jazykovému statusu.

V souvislosti s vyšší poptávkou po výuce cizích jazyků pak vznikají různé cizojazyčné vzdělávací organizace a školy všech stupňů (zejména anglické / popřípadě americké, německé, francouzské a jiné). Tyto školy jsou často v mezinárodní síti škol a rodiče mají zaručenu návaznost studia v různých zemích zejména v rámci Evropy (například The Prague British School).

4.6 Širší kontext bilingvní situace

Při posuzování bilingvní situace se zaměřujeme na užívání dvou jazyků v daném sociálním kontextu a jeho limity. Je velmi důležité vzít dále v úvahu širší kontext obou jazyků. Například situaci velkého tlaku angličtiny ve francouzské části Kanady je jen částečně možné vysvětlit situací angličtiny v kanadské společnosti. Jedná se především o důsledek **velkého mezinárodního vlivu angličtiny** a blízkosti Kanady ke Spojeným státům. Stejně tak velká resistance francouzštiny je možná nejen velkou politickou vůlí tamní společnosti, ale také velkým mezinárodním vlivem a prestiží francouzštiny. Pokud by byla francouzština jazykem pouze jednoho regionu v Kanadě, postupně by vymizela, stejně jako španělština Portorikánců v New Yorku, neměla-li by zahraniční podporu.

Efekt vnějších okolností na situaci jazyka v bilingvní společnosti se projevuje v rámci dvou okolností. Jednou je **počet lidí hovořících daným jazykem** a jeho **mezinárodní prestiž** mimo danou bilingvní situaci. V bilingvní situaci, která se týká minoritního jazyka a hlavního mezinárodního jazyka je propast mezi nimi často

nepřekonatelná. Druhou okolností je, že bilingvní situace může být důsledkem **pozdějšího ohraničení státu na dvojjazyčném teritoriu**. Efekt takovéto situace nelze předvídat. Z jistého hlediska může být vhodná podpora minoritního jazyka pro jeho přežití, ale tato podpora může být také vnímána jako narušování národní jednoty.

4.7 Kulturní faktory

Při posuzování bilingvní situace by měla být brána v potaz také kulturní **odlišnost jednotlivých kultur** zastupovaných různými jazyky. Zřejmým závěrem může být přímá úměra mezi obtížností stabilizovat bilingvní situaci a kulturní odlišností mezi lingvistickými skupinami, na což upozorňuje M. Siguán a W. F. Mackey (Siguán, Mackey, 1987, s. 37).

Velké kulturní rozdíly jsou časté v imigrantské a post-koloniální situaci. Bilingvní vzdělávání je nemyslitelné bez **kulturní integrace**, ve které základní ideály a pravidla hostitelské společnosti jsou adoptovány, přesto každý jedinec spoluvytváří novou formu kultury ve své praxi. Těžká situace nastává, pokud se jedinec či skupina nemůže identifikovat se svou původní kulturou ani s kulturou hostitelské země, což je například situace dětí z předměstí Tunisu, Casablanky, Alžírsko nebo španělsky mluvících Portorikánců či Mexičanů v USA, (Siguán, Mackey, 1987, s. 38). V těchto případech je kontakt s původní kulturou lidí oslaben a nový kontakt s kulturou hostitelské země není vytvořen. Takoví lidé se cítí velmi často vykořenění. Děti těchto imigrantů jsou vázány na bilingvismus, ale často jsou u nich patrné velké chyby v bilingvním vzdělávání.

4.8 Sebepojetí v jazykové skupině

Každý jedinec v určité bilingvní společnosti vnímá skutečnosti své situace a tato percepce ovlivňuje jeho sebepojetí a další skutečnosti. Každá skupina vnímá určitým způsobem hranice vlastní a cizí skupiny. Dále vnímá pozitivní i negativní charakteristiky členů vlastní a cizí skupiny. Mohou se vyskytovat **postoje nedůvěry, opovržení či naopak obdivu** ke členům druhé jazykové skupiny. Také zde působí sociologické odlišnosti způsobené jazykovými odlišnostmi. Každá jazyková skupina má určitý stupeň koheze a způsoby, jakými je tato koheze vnímána (snadnost komunikace, sdílené zájmy, sdílené politické a kulturní plány a podobně). V neposlední řadě existuje určité

specifické chování skupiny k používaným jazykům: přerušení používání, udržení používání, ochrana, obhajoba a povýšení jazyka.

4.9. Bilingvní vzdělávání

V zahraničí existují různé typy vzdělávacích programů určených pro vzdělávání jazykových menšin či bilingvních jedinců. Ty jsou zaměřeny buď přímo na **podporu dvojjazyčnosti**, což zahrnuje souběžné vzdělávání v obou jazycích, nebo **upřednostňují jeden jazyk před druhým**, případně úplnou **asimilaci minoritního mluvčího** k většinovému jazyku. Základní klasifikaci vzdělávacích programů ve světě vytvořil J. Fishman (in Arnberg, 1983, s. 11-12):

- 1) **Přechodný bilingvismus:** Menšinový jazyk je užíván do té doby, než znalosti dítěte dosáhnou takové úrovně, že může být vzděláváno většinovým jazykem.
- 2) **Jednogramotný bilingvismus:** Oba jazyky jsou rozvíjeny v oblasti produkce a percepce řeči, gramotnost je však podporována pouze u většinového jazyka.
- 3) **Částečný bilingvismus:** V obou jazycích je rozvíjena percepce a produkce řeči i gramotnost, u menšinového jazyka se však omezuje pouze na oblasti, které se týkají minoritní komunity a kulturního dědictví.
- 4) **Kompletní bilingvismus:** U dětí jsou rozvíjeny oba jazyky ve všech oblastech (percepce a produkce řeči, čtení, psaní, myšlení). Výuka se také zaměřuje na znalosti reálií a kulturního dědictví společností, hovořících danými jazyky. Tento typ programu podporuje bikulturalismus.

Bilingvní vzdělávání zahrnuje vzdělávání, které probíhá ve dvou jazycích jako médiích instrukcí. Jeden z jazyků je nejčastěji prvním, mateřským jazykem. Vzdělávací systém, který užívá jen jeden jazyk, jež není mateřským jazykem studenta, není podle M. Siguána a W. F. Mackey (1987, s. 44) považován za čistě bilingvní vzdělávání, přestože produkuje bilingvní jedince.

Naopak podle G. Fruhaufa (Fruhauf, 1996) se v Evropské unii pojmem bilingvní vzdělání často myslí vzdělávání v cizím jazyce, **prostřednictvím cizího jazyka jako média komunikace** v zemi, kde je dominantním jazykem jiný jazyk. Nejčastěji je tento program implementován na vyšším sekundárním stupni vzdělávání. Některé země se zaměřují na podporu výuky jazyků zejména ve volno-časovém sektoru. Autoři se

shodují, že pod bilingvní vzdělání nespadá takový systém výuky, kde je cizí jazyk jen předmět výuky a nikoli médiem komunikace.

Pokud hlavní vyučovací jazyk **není studentovým mateřským jazykem**, je důležité rozlišení institucí podle toho, **zda na tento fakt při výuce berou ohled**. Dále je důležité rozlišovat centra a školy podle jazykové homogenity či heterogenity studentů. Existují bilingvní centra, ve kterých mají studenti stejný jazykový původ; příkladem jsou monolingvní země, které zavedly určitou formu bilingvního vzdělávání. V rámci bilingvní země či teritoria fungují odlišné vzdělávací systémy pro každou jazykovou skupinu.

Dále fungují vzdělávací centra, ve kterých mají někteří studenti mateřštinu jako hlavní vyučovací jazyk a někteří jako druhý vyučovací jazyk. Také existují vzdělávací centra, v nichž jsou studenti s rozdílnými mateřskými jazyky vyučováni v jednom či několika z těchto jazyků. Takové případy jsou v určitých imigračních městech jako je například Londýn či Chicago, kde hovoří studenti někdy až patnácti různými jazyky. Je důležité mít na vědomí, že velmi podstatné je také **mimokurikulární používání jazyka**, které významně ovlivňuje výsledky výuky, ne-li více než používání jazyka při vyučování, jak upozorňuje M. Siguán a W. F. Mackey (1987, s. 45).

Bilingvní centra mohou mít pozici **neobvyklé instituce** z důvodu svého administrativního statusu (například zahraniční centrum podporující jazyk a kulturu svého státu), nebo z důvodu jiných objektivních daností (například pilotní centrum zahrnuté v určitém experimentu).

4.10 Institucionální bilingvismus

Pro posouzení určité bilingvní situace je nutné vzít v úvahu také konkrétní politickou situaci dané země. Je možné studovat funkci určitých jazyků v konkrétních institucích, např. školách, vzdělávacích centrech a podobně. **Sociolingvistická deskripce** jakékoli instituce, stejně jako popis bilingvní situace by měl podle M. Siguána a W. F. Mackey (Siguán, Mackey, 1987, s. 39) obsahovat:

- **Počet mluvčích jednotlivých jazyků** a bilingvních mluvčích v určité instituci celkově, dále na každém hierarchickém stupni a v každém sektoru.
- **Jazyk, který je používán pro orální komunikaci** v rozličných oblastech práce, výkonných složkách instituce, neformálních schůzkách, shromážděních, profesionální komunikaci, jednání se zákazníky a veřejností.

- **Jazyk, který je používán pro psanou komunikaci:** formální texty (předpisy, smlouvy, instrukce).
- **Postoje různých lingvistických skupin,** stupeň vědomí lingvistických rozdílů, důsledky dalších odlišností (etnických, politických, sociálních).
- **Jazyková strategie instituce** týkající se užívání jazyků, jejich rozvoje a přijímání.
- **Sociolingvistická situace,** její faktory a předvídatelný pokrok.

5. Předškolní zařízení

V ČR zajišťují institucionální výchovně-vzdělávací činnost pro děti v předškolním věku především jesle a mateřské školy. Po roce 1989 se rušil velký počet jeslí a také některé mateřské školy. Vznikala různá další soukromá zařízení poskytující péči o předškolní děti (dětské koutky, zájmová centra, kurzy a podobně), která mají spíše doplňující funkci, podstatnou roli v institucionální předškolní výchově zastávají stále státní a soukromé mateřské školy. MŠ je specifická tím, že v ní dítě tráví pravidelně jistou část dne a je v ní zajištěna plnohodnotná výchovně-vzdělávací činnost doplňující rodinnou výchovu.

Mateřská škola plní v životě dítěte a jeho rodiny důležitou funkci. Prvořadými úkoly výchovně-vzdělávací činnosti mateřské školy je podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004) *„doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni zajišťovat dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat mu odbornou péči.“*

RVP PV (2004) dále stanovuje klíčové kompetence, které by měly být u dětí rozvíjeny, a jejichž základy se vytvářejí již v předškolním věku dítěte. Těmito kompetencemi jsou: *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské.*

Úkolem MŠ je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat jej k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané. Zejména důraz na **vhodnost a přiměřenost podnětů a osobní pohodu dítěte** je důležitý znak úspěšné

výchovně-vzdělávací činnosti MŠ. Je otázkou, nakolik se jej individuálně daří naplňovat u dětí s odlišným mateřským jazykem, než je jazyk instituce. Tyto děti jsou někdy vystaveny nepřiměřené frustraci z důvodu nedostatečného dorozumění se s pedagogy a spolužáky a zažívají „komunikační samotu“.

Je žádoucí, aby se mateřským školám dařilo naplňovat jejich poslání a cíle. Ne vždy je to však reálný či možný stav, může existovat mnoho okolností, které naplnění cílů stojí v cestě. Kolektivní zařízení nemusí mít ani na úspěšně adaptované děti pouze kladný vliv.

Mezi **možná rizika působení kolektivního zařízení** na předškolní dítě patří podle L. Šulové (2005, s. 6) zejména to, že některým dětem v případě příliš dlouhodobé docházky do MŠ (8 - 9 hodin denně) chybí dostatek času ke kontaktu s rodiči a k pobytu v rodině obecně. Dítě může ztrácet dostatečný individuální přístup ze strany dospělých, kdy je méně detailně sledováno a rodiče ztrácejí možnost zjistit, pro co má dítě talent a předpoklady (což však mohou učitelky v příznivých případech zabezpečit).

Dítě může ztrácet svou spontánnost, tvořivost, individuální strategie řešení problémů, a to z důvodu nutnosti přizpůsobit se potřebám celku a podřízení se autoritě. Dítě se v kolektivním zařízení orientovaném na „výchovy“ může nepřiměřeně a příliš brzy poměřovat s druhými dětmi a získat komplexy. Dítě má v MŠ menší možnost získávat individuální vhled do řešení situací s morálně etickým kontextem, v kolektivní instituci nemusí být vždy čas na jejich řešení, nebo jejich probírání nemusí dítě věnovat pozornost, jako tomu bývá v rodině, kde se navíc problém řeší bezprostředně v aktuální situaci.

Předškolní dítě zvládá obtížně případné dlouhodobé nepřijetí skupinou, nemůže ze situací uniknout k alternativní činnosti nebo k jiným kontaktům, a tak řeší tento tlak například tím, že nemluví, nehraje si s ostatními, uniká do nemoci a podobně, což jsou z hlediska jeho budoucnosti nevhodné strategie.

5.1 Osobnost pedagoga v MŠ

Uskutečnění výchovně-vzdělávacích cílů v mateřské škole je závislé na osobních i profesionálních kompetencích pedagoga, nejčastěji učitelky. Učitelka by měla mít mravní postoj ke své práci a pozitivní vztah k dětem. Předškolní děti jsou hluboce ovlivněny jejím světonázorem, zvyky a způsoby chování. Děti mají učitelku jako svůj vzor k napodobování ve všech směrech, tedy i v oblasti komunikace a jazyka. To vše na

ni klade velmi vysoké profesionální a morální požadavky. Učitelka je určitým facilitátorem osobnostně-sociálního rozvoje a učení dětí.

Další osobnostní požadavky na učitelku klade samotný výkon povolání, které je založeno na intenzivním a častém sociálním kontaktu s dětmi i dospělými. To vyžaduje jistou emoční stabilitu, trpělivost a laskavost v jednání s lidmi, kreativnost a organizační schopnosti při přípravě a realizaci výchovně-vzdělávacího programu.

5.2 Adaptace a integrace cizojazyčného dítěte do MŠ

Ke zmiňovaným vlivům a nárokům prostředí MŠ se u bilingvních a cizojazyčných dětí (dětí cizinců zapsaných do českých MŠ a českých dětí i dětí cizinců v cizojazyčných MŠ) přidává problém **jazykové bariéry**. Každá z těchto situací má svá specifika, avšak společné je, že se cizojazyčné dítě v předškolním zařízení setkává s cizím jazykem, kterému může rozumět na různé úrovni, od úplné neznalosti až po jisté porozumění.

Pro dítě neznalé jazyka používaného v instituci se tak nová instituce jeví ještě složitější na pochopení a orientaci než adaptujícímu se českému dítěti v české MŠ, a to z důvodu jazykovou bariérou zvětšené cizosti prostředí. Záleží samozřejmě na osobních charakteristikách dítěte, jak náročná se mu daná situace jeví, ale obecně je zřejmé, že jde o umocněnou zátěž dítěte.

Rozumí-li dítě cizímu jazyku částečně, nebo již dokáže daný jazyk používat, jedná se většinou o dítě, které se již s jazykem určitou dobu setkává ve svém blízkém okolí (přátelé rodiny, baby-sitter, vrstevníci) a v podstatě je částečně bilingvní. Takovéto dítě má situaci o něco snazší a při úspěšné integraci do předškolního zařízení se může postupně stát „uměle sekvenčně bilingvní“.

Úspěšná adaptace dítěte záleží také na typu předškolního zařízení, kam je dané cizojazyčné dítě rodiči přihlášeno. Může se jednat o státní MŠ, nebo soukromé předškolní instituce různého typu (soukromé české MŠ, jazykové MŠ, vzdělávací centra, kroužky a podobně). Podstatným faktorem úspěšné integrace cizojazyčného dítěte do mateřské školy je zejména počet dětí ve třídě, typ vzdělávacího programu, počet vychovatelů a učitelů, množství a druh jazyků, kterými hovoří ostatní spolužáci a charakteristika osobnosti dítěte.

Lze tedy rozlišit určité druhy institucí podle toho, jak úspěšná bude pravděpodobně integrace dítěte. V institucích s menším počtem dětí a vyšším počtem

pedagogů je pravděpodobnost úspěšné integrace cizojazyčného dítěte vyšší; tyto instituce bývají spíše soukromé. Dále je rozhodující typ výchovně-vzdělávacího programu instituce. Některé MŠ vytvářejí vhodné psycho-sociální klima pro snadnou integraci cizojazyčných dětí. Podle mých zkušeností jsou to například „MŠ podporující zdraví“, Waldorfská MŠ, MŠ se zkušeností s integrací cizojazyčných dětí a multikulturním programem a jistě celá řada dalších MŠ realizujících program podle RVP PV (2004).

Pro integraci dítěte není nepodstatné složení třídy jeho spolužáků. Pro úspěšnou integraci může pomoci **spolužák hovořící stejným jazykem**, který se již zároveň učí mluvit česky, případně jiným jazykem instituce (např. anglicky). Pokud tento spolužák daným jazykem instituce vůbec nehovoří, je z hlediska jazykového cíle určité riziko, že se s nově přichozím dítětem uzavrou do své komunity a nebudou se bavit s jinými dětmi a učit se jazyk používaný v dané instituci. Pokud je tato komunita početnější, toto riziko se zvyšuje. Avšak pozitiva možnosti komunikovat plnohodnotně se spolužáky minoritním jazykem převyšují pozitiva větší motivace k učení se jazyku instituce, je-li dítě s minoritním jazykem v instituci samo.

Spolužák hovořící stejným jazykem přináší cizojazyčnému dítěti velmi podstatnou emoční a sociální oporu. Cizojazyčné dítě, které přichází nově do instituce a prochází ztíženou adaptací, která je i pro běžné dítě velkou zátěží, z důvodu jazykové bariéry. Myslím si proto, že je důležitější brát v potaz především psychohygienické cíle programu mateřské školy nežli cíle jazykové.

V komunikaci se spolužáky se stejným mateřským jazykem hovoří dítě samozřejmě svou mateřštinou. Mateřským jazykem děti většinou hovoří i s ostatními spolužáky, u nich se však navíc přirozeně pokoušejí uplatnit svých nabytých cizojazyčných dovedností, takže komunikace probíhá formou výměny slov v obou jazycích a záleží často na situaci a komunikační síle každého z komunikačních partnerů, který jazyk právě dominuje.

Pokud je jeden z komunikačních partnerů bilingvní, určuje v komunikaci používaný jazyk většinou dítě komunikující dobře jen jedním jazykem, (stává se jím jazyk lépe rozvinutý), i to ovšem nemusí být bezvýhradným pravidlem. Na volbě jazyka se může podílet také zejména jazyk používaný ostatními dětmi ve skupině, dále osobnostní dominance jednotlivých komunikujících. Děti mohou také provozovat jazykové hry, kdy jeden druhého učí slovíčka ze svého mateřského jazyka a dominovat pak může i jazyk v minoritním postavení v dané situaci. Také je možné, že děti se

stejným mateřským jazykem si spolu hrají jazykové hry, kdy se například „zkouší“ z druhého jazyka, kterým se mluví v dané MŠ.

Pro úspěšnou adaptaci a posléze integraci cizojazyčného dítěte je důležitá charakteristika jeho osobnosti, jeho určitá emoční stabilita, základní schopnost samostatné hry, sociabilita, motivace k učení se novému jazyku, dostatečné kognitivní schopnosti a další individuální charakteristiky. V jistém smyslu nepříznivá pro adaptaci cizojazyčného dítěte je hyperaktivita, přílišná vázanost na druhé při hře, vůdcovská povaha a jiné charakteristiky, které dítě nemůže ve skupině rozvinout z důvodu jazykové bariéry, nebo které značně znesnadňují práci pedagogům.

Pro pedagogy je nezbytné vědomí toho, že přes nesporná interkulturní pozitiva, která integrace cizojazyčného dítěte do předškolní instituce obnáší, je tato integrace zároveň náročným úkolem pro pedagogy a velkou psychickou zátěží pro integrované dítě, jak upozorňuje Z. Kožíšková (2005, s. 6).

Největším problémem cizojazyčného dítěte v běžné státní MŠ je jeho **sociální a komunikační samota** v kolektivu jinak hovořících dětí a dospělých. Tato situace bývá většinou umocněna tím, že bývá integrováno více cizojazyčných dětí s různými mateřskými jazyky a učitelka většinou tyto jazyky neovládá. Při stávajících vysokých počtech dětí ve třídě běžné státní MŠ není často v silách jedné učitelky věnovat dostatečnou péči cizojazyčným dětem a zároveň i ostatním, kteří vyžadují stejnou pozornost. Lepší bývají v tomto směru některá soukromá zařízení s nižšími počty žáků (do 15 žáků) a případně více pedagogy (například učitelkami a asistenty).

Ztotožňuji se s názorem Z. Kožíškové (2005, s. 8), která je přesvědčena, že by na děti cizinců, které neumí česky, mělo být pohlíženo jako na **děti se speciálními potřebami**, a to alespoň po dobu šesti měsíců, a z toho by měl vyplývat snížený počet dětí ve třídě, nebo asistent učitelky. Pokud je možné zajistit, aby ve třídě s cizojazyčným dítětem pobýval asistent či alespoň učitelka hovořící také mateřským jazykem dítěte, je to velká pomoc zvláště v prvních adaptačních dnech, které jsou pro dítě kritické.

Při práci s cizojazyčným dítětem je důležité zajistit, aby se dítě cítilo v MŠ bezpečně a orientovalo se v denním režimu a programu. K tomuto účelu jsou velmi nápomocné **obrazové pomůcky**, které doplňují verbální komunikaci. Z. Kožíšková (2005, s. 8) vytvořila velmi vhodnou pomůcku, která usnadňuje cizojazyčným dětem adaptaci a orientaci v denním programu. Jsou to obrázkové karty s vyfotografovanými činnostmi dětí fotografované nejlépe v konkrétní MŠ. Tyto fotografie upravené jako

fóliové karty učitelka používá v komunikaci s cizojazyčným dítětem, které je má zapůjčené a může si je připínat na různá místa, skládat ve správném pořadí, jak jdou ten den za sebou a jinak s nimi volně nakládat. Touto pomůckou má dítě zajištěnu orientaci v denních aktivitách a navíc se stává atraktivní pro ostatní děti, které si s ním chtějí pomůcku prohlížet.

Dalším nápomocným faktorem v adaptaci cizojazyčného dítěte v MŠ je **věkově heterogenní uspořádání dětí** ve třídě, ve které nedochází k tak výrazné konfrontaci výkonu mezi dětmi. Děti jsou zde zvyklé na různou úroveň a způsob provedení zadaných činností vzhledem k věkové, a tedy vývojové rozdílnosti. V heterogenní skupině si cizojazyčné dítě snadněji nalezne partnera, který vývojově vyhovuje jeho aktuálním komunikačním možnostem a schopnostem.

Velmi důležitým faktorem, zaručujícím úspěšnou adaptaci cizojazyčného dítěte v MŠ je zejména pedagog, jenž by měl mít **znalosti z multikulturní oblasti** a určitý vhled do kultury integrovaného dítěte a dále určitý program či projekt, který by napomáhal postupnému procesu integrace jinojazyčného dítěte.

Jazykově lépe jsou na tom v MŠ bilingvní děti pocházející z jazykově smíšených rodin. Bilingvní dítě může mít různě rozvinutý český jazyk či oficiální jazyk instituce v závislosti na svém věku, individuálním jazykovém rozvoji, délce a intenzitě vystavení danému jazyku. Dítě navštěvující českou MŠ může mít český jazyk rozvinut méně než druhý jazyk z důvodu delšího zahraničního pobytu dítěte, dále z důvodu častějšího kontaktu s rodičem, prarodičem či dalším blízkým člověkem hovořícím druhým jazykem. Nebo naopak může být český jazyk rozvinutější než druhý jazyk.

Adaptace bilingvního dítěte do MŠ probíhá vzhledem k alespoň částečně rozvinuté češtině (jazyka instituce) snadněji než adaptace cizojazyčného dítěte. Velmi však záleží na osobnosti dítěte, jeho temperamentu, citové stabilitě, sociabilitě a dalších charakteristikách dítěte, které mohou adaptaci a integraci podpořit nebo ztížit, což se týká všech dětí jinojazyčných, bilingvních i česky hovořících.

5.3 Metody výuky cizímu jazyku v MŠ

Dítě navštěvující předškolní instituci, ve které se hovoří jiným jazykem než jeho mateřštinou se účastní vzdělávání v cizím jazyce tak zvanou „přímou metodou“. V rámci výchovně vzdělávacího působení MŠ může být takto u dítěte záměrně vytvářen „umělý sekvenční bilingvismus“.

Kolem otázek rané výuky cizích jazyků se vede **řada teoretických diskusí**. Je shledáváno mnoho argumentů, které hovoří o vhodnosti a efektivitě těchto aktivit, a stejně tak existuje i mnoho názorů a argumentů opačných. Otázka, kdy je vhodné začít se "školní" výukou cizích jazyků, nemusí mít jednoznačnou odpověď, neboť podle odborníků nezáleží na věku, ale na metodě výuky. Z tohoto hlediska lze zaznamenat tři možné okruhy přístupů a názorů, které uvádí K. Smolíková (Smolíková, 2006).

První zastává názor, že začít s výukou cizího jazyka by se mělo co nejdříve, avšak na základě **metody přímé**. Jde tedy prakticky o přirozenou bilingvní výchovu. To je možné pouze v dvojjazyčném rodinném prostředí či s cizojazyčnou chůvou (guvernankou). Za určitých vhodných podmínek je to možné také ve škole, kde jsou rodilí mluvčí a kde se jiným jazykem nehovoří. Přímá metoda (tak zvaná "mateřská", naivní) umožňuje dítěti osvojování dalšího jazyka obdobným způsobem, jako si osvojuje jazyk mateřský.

Metoda vychází z běžné komunikace, ke které dítě jazyk potřebuje. Hlavní složkou této metody je poslech. Je důležité, aby cizí jazyk dítě používalo soustavně v komunikaci s určitými osobami za podpory vzájemné citové vazby. Učit metodou přímou se doporučuje co nejdříve, již v raném věku dítěte. Při přímé metodě uplatňované v raném věku se nemá překládat z jednoho jazyka do druhého, jazyky se mají učit nezávisle, aby se nenarušovala již vytvořená schémata jazykového rozvíjení.

Rozhodujícím faktorem efektu přímé metody je především **vytvoření blízkého citového vztahu k osobě** či osobám, které mu zprostředkovávají cizí jazyk. To je možné u rodičů a případně chůvy. Do jaké míry se tento požadavek daří naplňovat v kolektivní výchově v MŠ závisí značně na individualitě každého dítěte a dalších vlivech konkrétní situace. Záleží také na tom, jakým jazykem komunikuje dítě se spolužáky, neboť ten má na dítě silný motivační vliv.

Druhý přístup k výuce cizímu jazyku doporučuje začínat s výukou mezi 5. - 8. rokem věku dítěte (tedy před 10. rokem), ale až po zvládnutí jazyka mateřského. Vychází z názoru, že důležitou roli v seznamování s cizím jazykem hraje dosažený stupeň jazykového vývoje. Ve věku pěti let se stává mateřský jazyk základním prostředkem vyjadřování i dorozumívání, dítě má dostatečnou slovní zásobu k běžné komunikaci s okolím a je tedy připraveno na možnost seznámit se i s dalším jazykem.

Dítě má v tomto věku všechny předpoklady zachytit správnou výslovnost, intonaci i tempo cizí řeči a naučit se vyslovovat jako rodilý mluvčí. Po 10. roce tato schopnost mizí a i v případě, že dítě žije v cizím prostředí, má zafixovaný přízvuk svého

mateřského jazyka. Proto je nezbytné, aby mělo dítě dokonalý vzor a tedy možnost dobrého poslechu a kontaktu s rodilým mluvčím. S tímto přístupem se shoduje jazyková politika v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, ve kterém je jazykové vzdělávání doporučováno pro děti v posledním roce předškolního vzdělávání. Tuto variantu osobně považuji za vhodnou možnost seznamování dítěte s cizím jazykem.

Třetí přístup je takzvaně srovnávací. Vychází z názoru, že desetileté dítě se učí nepochybně rychleji, než dítě šestileté a že tedy starší děti, respektive děti, které začnou s výukou později, doženou tento handicap během dvou let. To dokazují také některé výzkumy (Fenclová 2004/05). Do této skupiny patří odpůrci raného "školního" učení se cizímu jazyku a prosazují jazykovou výuku až od 10 let věku dítěte.

Tento přístup používá **nepřímé metody**, která se vyznačuje tím, že nový jazyk se učí až po zafixování mateřského jazyka. Tato metoda uplatňuje jazyková (gramatická) pravidla a učení se zpaměti. Metodou nepřímou je podle neurofyziologických poznatků vhodné učit děti až po vyzrání mozku a druhých signálních funkcí, tj. přibližně po 10. - 11. roku věku. Učit nepřímou metodou v útlém věku dítěte (nejen předškolním, ale i mladším školním) bývá považováno za nefyziologické a škodlivé (Vyšejn, 1995).

S. Koťátková (Koťátková, 2003) považuje intenzivní výuku cizích jazyků v předškolním věku nebo v elementárních třídách ZŠ (1. a 2. ročník) za neefektivní a zbytečně stresující, protože často co se takto dítě naučí za jeden rok, lehce zvládne ve 3. třídě ZŠ za měsíc. Podle autorky je pro dítě v raném věku podstatnější přirozeně trávit čas programem MŠ a nebyt rodiči stresováno například tím, že jeho pomalá výkonnost v novém jazyce je neblaze hodnocena. Pro děti z českých rodin v cizojazyčných MŠ je podle S. Koťátkové (Koťátková, 2003) potřeba zamyslet se nad **možnými důsledky tohoto vzdělávání**.

Podle autorky může raná výuka cizí řeči oslabovat přijetí, upevňování a prohlubování pravidel mateřské řeči, zvláště tam, kde se s dítětem v mateřštině po zbytek dne již málo mluví. Tento názor je však odborníky na bilingvní výchovu částečně vyvrácen (Baker, 2006). Rozvíjení dalšího jazyka nemůže samo o sobě mateřský jazyk ohrozit, maximálně jeho vývoj částečně zpomalí. Pro české děti s běžným kontaktem s rodiči a českým okolím takovéto ohrožení jazyka nehrozí.

Pro vstup do ZŠ by mělo mít dítě dostatečně zvládnutou mateřštinu. V pozici komunikátora až ke kompetenci souvislého řečového projevu, v pozici komunikanta s

velmi dobrým slovním rozlišováním a porozuměním, což souvisí s dobrou výslovností, tedy s odstraněnými případnými poruchami řeči. V cizojazyčné MŠ se českému jazyku většinou nevěnuje náležitá pozornost, případné poruchy řeči se nemusí poznat. V některých cizojazyčných MŠ však využívají preventivních služeb logopeda a funguje i odpolední program v českém jazyce pro české děti.

Z pedagogického hlediska má MŠ plnit především potřeby dítěte – je tedy vhodné se vážně zamyslet, zda je v tomto věku pro dítě naplněním jeho potřeby výuka cizího jazyka, nebo jsou to spíše ambice rodičů. Především záleží na přirozenosti celé situace, předškolní děti jsou přirozeně zvědavé a komunikativní, v prostředí cizojazyčné MŠ se snaží s cizojazyčnými spolužáky i s učitelkou dorozumět. Preferují však spíše spolužáky se stejným mateřským jazykem. Některé děti jsou na svou docházku do cizojazyčné MŠ hrdé, to je však způsobeno spíše vlivem názorů jejich rodičů.

Také je důležité plně si uvědomit, že zasahujeme do rozvoje myšlení dítěte a do jeho rozvíjejícího se sebepojetí, které může být narušeno. Pokud dítě nemůže dostatečně kvalitně komunikovat se svými spolužáky a učiteli, bývá tím frustrováno. A je to odlišná záležitost než u „přirozeně bilingvního“ dítěte, které má oporu v obou jazycích skrze své rodiče.

S. Koťátková (Koťátková, 2003) vybízí navíc k zamyšlení se nad tím, že jsou v Evropě země s obdobným rozměrem a vlastním "nesvětovým" jazykem, a přesto dětem dopřejí plně se rozvíjet ve své mateřštině až do 9. roku, a přitom se celý národ na všech úrovních angličtinou domluví.

Existuje řada výzkumů, které ranou výuku cizího jazyka podporují a doporučují zařazovat do vzdělávání tyto aktivity co nejdříve. Přesto je také mnoho takových výzkumů, které představu o téměř zázračné efektivitě raného učení velmi zpochybňují. Ty se pak vyslovují proti zařazování rané výuky cizího jazyka do systematického vzdělávání. K. Smolíková (Smolíková, 2006) uvádí výsledky výzkumu z roku 1998, který na toto téma proběhl současně v Belgii, Německu, Anglii a Itálii, a jenž zkoumal parametry efektivit raného učení v řádu tisíců žáků. Výsledky ukázaly, že raný začátek nezajišťuje automaticky výrazné pozitivní výsledky v budoucnu, že nezáleží na době zahájení, ale na kvalitě učení (metodách, prostředcích) a času, který je učení se jazyku věnován.

5.3.1 Didaktika vyučování cizím jazykům

Pokud se zaměříme na děti, které se v předškolní instituci setkávají s druhým (cizím) jazykem v podobě koncentrovaných jazykových lekcí, je nutné definovat zavedení dalšího jazyka jako **cizojazyčné vyučování**, přestože se jedná o elementární seznamování dětí s cizím jazykem. Takovéto cizojazyčné vyučování má svou didaktiku a specifické metody práce s dětmi v předškolním věku.

Osnovy cizojazyčného vyučování - učení mají svá význačná specifika. Otráží se v nich typ učení, na kterém je jazykové vyučování založeno, a tím je **verbální učení**, jak uvádí J. Linhart (Choděra, Ries, 1999, s. 42). Jazykové předměty jsou typicky činnostní, odlišné od předmětů naukových. Žáci by měli na konci učebního cyklu nejen vědět, ale především umět jazyk použít. V předškolním věku se navíc nejedná o výuku v pravém slova smyslu, spíše jde o hravé seznamování dětí s cizím jazykem formou didaktických her, pohybových aktivit, písniček, básniček, krátkých příběhů a společných průpovědí.

Vedoucí didaktickou kategorií a normou celého vyučování je cíl, který podle J. Hendricha a kol. (Hendrich a kol., 1988, s. 67) zásadně určuje celý jeho průběh, vyjadřuje stav, ke kterému vyučování směřuje a představuje tak i normu k hodnocení jeho výsledků. Velmi důležitá je **operacionalizace cílů**, která obnáší jejich formulaci jakožto operací, které je možné jasně vymezit a kontrolovat.

V cizojazyčném vyučování má smysl rozlišovat **cíl jazykový, vzdělávací a výchovný** (Choděra, Ries, 1999, s. 45). V předškolním období je primární cíl výchovný, jazykové (komunikativní) a vzdělávací cíle jsou druhotné a podřízené výchovnému cíli. Výchovný cíl (formativní) je založen na rozvoji osobnosti, charakteru, přesvědčení a morálně volných kvalit. Jazykový cíl je formulován v kategoriích řečových způsobilostí, kompetencí, které však nejsou v předškolním období obligatorní, především jde o **výchovu k internacionální sensitivitě a toleranci v multikulturním světě**.

Cíle je dále možno rozlišovat na užší a širší, kdy užší cíl je např. v kategorii jazykových jednotek a širší v kategorii komunikativních způsobilostí. Dále jsou cíle průběžné (ve vyučovací hodině) a konečné (na závěr kurzu). Průběžné cíle jsou prostředky k dosažení konečných cílů.

Komunikativní způsobilosti jsou průmětem **dichotomie recepce - produkce řeči, zvukové - psané řeči**. U zvukové podoby řeči, o kterou se v předškolním období jedná především, je recepcí poslouchání, produkcí pak mluvení. V psané řeči jde o čtení

jako receptivní činnost a psaní jako produktivní činnost, o něž se v případě výuky předškolních dětí jedná pouze v náznacích, v možných přesazích v podobě abecedy, vlastního jména, číslic a tak dále.

Cizí jazyk se učí nejprve posloucháním, a to na všech stupních pokročilosti, v předškolním věku pouze posloucháním, které se tak stává klíčovou kategorií. Podle R. Choděry lze rozlišit tyto **subkategorie poslechu**:

1. Orientační poslech: Jde o poslech úvodní části nějakého mluveného projevu, po níž se recipient rozhoduje, zda bude či nebude pokračovat v dalším poslechu, v závislosti na zájmu o dané téma. V případě předškolních dětí jde o to, jestli je daná promluva zaujme nejen obsahem, ale zvláště svou formou přizpůsobenou věkovým zvláštnostem. Jde často o to, aby byla promluva srozumitelná a jasná, aby ji děti porozuměly. Dále je důležitá forma, která by měla být dynamická, s využitím rytmičky a přiměřeně dlouhá.

2. Selektivní poslech: Tento druh poslechu se zaměřuje na předem stanovené otázky. To, co je přesahuje, není předmětem pozornosti.

3. Kurzorický poslech: Poslech se zaměřuje jen na hlavní informace, na to, co je v mluveném projevu podstatné.

4. Totální poslech: Jde o pozorný, detailní poslech.

(Choděra, R., Ries, L. 1999, s. 47)

Hranice mezi různými druhy poslechu jsou však splývavé a nejasné a mohou se rychle střídát podle měnící se intence recipienta.

Poslech může být **přímý**, který probíhá v přítomnosti mluvčího, a **nepřímý**, který je poslechem zprostředkovaného mluveného projevu či jeho záznamem. V případě předškolní výuky se jedná zejména o monologický přednes říkanek, zpěv písniček, popis obrázků, různé promluvy a pokyny učitele či reprodukováného záznamu a jeho hromadné opakování a doprovázení dětmi. Postupně se rozvíjí také dialog mezi učitelem a dětmi podle stupně osvojení cizí řeči jednotlivými dětmi.

Základem poslechu je jeho technika směřující k jeho formám a porozumění mluvenému projevu směřující k jeho obsahům. K pochopení smyslu mluveného projevu musí jedinec vyvinout **myšlenkovou tvořivost**. V této fázi se uplatňují další faktory, jako jsou mimojazykové, nonverbální, situační, kontextové, konotační a sociálně-kulturní prvky a dále role a status mluvčího a poslouchajícího a tak dále. V předškolní výuce je její efekt velmi závislý zejména na situačních a kontextových faktorech a na

nonverbální složce vyučovacího procesu. Dětská pozornost se často musí upoutávat zapojením co největšího množství smyslů.

Poslech má přímý vztah k mluvení, nepřímý vztah pak ke čtení a psaní. Poslech je univerzálním prostředkem jazykového výcviku ve všech dovednostech. Slovní zásobu si člověk nejlépe osvojí tak, že vyslechne její zvukovou podobu.

Další velmi důležitou cílovou dovedností cizojazyčné výuky je **mluvení**. Mluvení je existenciálně spjato s poslechem, protože poslech je pro mluvení nástrojem sebekontroly. Mluvení jako cílová kategorie je pro učící se dítě důležitá v obou hlavních podobách, monologu i dialogu, a ve všech funkcích, (emotivní, direktivní, referenční, faktické, poetické a metajazykové), jak uvádí (Choděra, Ries, 1999, s. 48).

Mluvení je dovednost, která je nejen cílem, ale též prostředkem rozvoje ostatních komunikativních dovedností. Je dále spjato se psaním a čtením, a to přes vnitřní řeč (podle motorické teorie). Mluvní projev má velkou motivační sílu, kterou vyniká nad ostatními komunikativními dovednostmi a pro děti v předškolním věku je to jediný zdroj k výuce cizího jazyka. Je proto velmi důležitý dokonalý jazykový vzor učitele.

5.4 Cizojazyčné MŠ

Vzdělávání v cizojazyčných MŠ nelze podle M. Siguána a W.F. Mackey (1987, s.44) definovat jako čistě bilingvní, protože je v nich oficiálně používán jen jeden jazyk. Cizojazyčné MŠ se snaží vytvářet přirozené cizojazyčné prostředí, které je určeno zejména dětem z bilingvních a cizojazyčných rodin, ale hojně jsou zastoupeny také děti z monolingvních českých rodin. Cizojazyčné mateřské školy považuje veřejnost často za prestižní školy, čemuž odpovídá také vysoké školné, podle K. Smolíkové (Smolíková, 2006) v rozpětí od cca 4.000,- Kč do 15.000,- Kč měsíčně.

Na výuce v cizojazyčné MŠ se obvykle podílejí **rodilí mluvčí** ve spolupráci s českými učitelkami. České učitelky mohou kromě oficiálního jazyka instituce používat také český jazyk při neformálních rozhovorech a při složitější komunikaci s monolingvními českými dětmi (a jejich rodiči), většinou jim to však vedení neumožňuje a vyžaduje bezvýhradné používání jazyka instituce.

Podle širšího pojetí Evropské unie lze cizojazyčné MŠ zařadit do bilingvního vzdělávání, protože jsou v zemi s jiným oficiálním jazykem a mohou produkovat

bilingvní jedince. Některé cizojazyčné MŠ navíc zajišťují možnost odpoledního či doplňkového programu v češtině, což se ještě více přibližuje ideji bilingvismu.

Situace českého dítěte v instituci zaměřené na výuku v cizím jazyce (nejčastěji soukromé MŠ s programem vedeným v AJ, případně v NJ, FJ) je v určitých ohledech podobná situaci cizojazyčného dítěte v české MŠ s tím rozdílem, že v cizojazyčných MŠ bývá česky (a jinými jazyky) hovořících dětí více. V těchto cizojazyčných institucích bývá také větší různorodost mateřských jazyků dětí, což může vést až k **multilingvním společenstvím**.

V praxi si výuka cizího jazyka v předškolní instituci může klást za cíl rozvoj „sekvenčního bilingvismu“. Je otázkou, do jaké míry se to v každém jednotlivém případě dítěte podaří, protože hodně záleží na dalších mnoha faktorech situace dítěte (na jeho jazykové schopnosti, motivaci a podpoře rodiny, na jazyce používaném spolužáky) a konkrétních metodách výuky jazyka na dané MŠ.

Cizojazyčné mateřské školy nejčastěji uplatňují **přímou metodu** výuky cizímu jazyku, kterou vedou zejména rodilí mluvčí. Ostatní čeští pedagogové v soukromé MŠ hovoří na děti oficiálně také cizím jazykem. To se může dařit při nacvičování básniček, písniček, komunikaci s vizuálními pomůckami a při běžných pokynech. Složitější je cizojazyčná komunikace v určitých situacích, kdy dítě nepochopí pokyny, nebo má nějaký problém, v tomto případě český pedagog instinktivně použije češtinu.

U českých pedagogů může při komunikaci s českým dítětem předškolního věku docházet k jevu, který popisuje M. Siguán, a W. F. Mackey (Siguán, Mackey, 1987), kdy se člověku jeví neefektivní komunikovat cizím jazykem, pokud jeden mluvčí cizímu jazyku nerozumí a rozumí zároveň ve svém mateřském jazyce. Navíc může pedagog prožívat tak zvaný „**konflikt loajality**“ ke svému mateřskému jazyku, kdy používání cizího jazyka znamená na symbolické úrovni rozhodnutí míry loajality ke své jazykové skupině. To se týká zejména situací, kdy předškolní dítě cizímu jazyku zjevně nerozumí a to tím více naléhavěji, čím je dítě mladší. Stejně nepřírozená je cizojazyčná komunikace českého pedagoga s českými rodiči, která se na mnohých cizojazyčných MŠ uplatňuje.

České dítě se na českého pedagoga obrací přirozeně často v češtině, což je jev, se kterým musí český pedagog i vzdělávací metodika počítat. Z respektu k dítěti i jeho mateřskému jazyku není přirozené a žádoucí, aby pedagog odpovídal cizím jazykem, zejména když ví, že mu dotyčné dítě nerozumí. V tomto případě je pozitivní, když se uplatňuje tak zvané „**team teaching**“, kdy česká lektorka zajišťuje porozumění dítěte a

zahraniční lektor dokonalý jazykový vzor. Mateřský jazyk dítěte je tak respektován a při výuce je brán v potaz.

V tomto bodě je velmi důležité, jak pojímá konkrétní cizojazyčná MŠ své výchovně-vzdělávací cíle. Jaká je **hierarchie cílů**, zda nejsou jazykové cíle nadřazeny obecnějším cílům (dítě se má v instituci učit především účelné komunikaci, řešení konfliktů, prosociálnímu chování). Jak je zabezpečena komunikace a efektivní sdělování informací od dítěte k učitelce (ať už se jedná o rodilou mluvčí cizího jazyka, či českou učitelku).

Všechny situace komunikace v cizojazyčné MŠ by měly být řešeny na úrovni kurikula. Pokud tomu tak není, stávají se **skrytým kurikulem**. Je důležité ujasnění toho, jakým jazykem se mluví na české dítě v různých situacích.

V adaptačním období dítěte je situace nejnáročnější. Český pedagog v těchto situacích instinktivně používá češtinu, protože usnadňuje dítěti orientaci v cizím prostředí. Pedagog se dítěte ptá na jeho pocity a další informace, což lze pouze v mateřském jazyce dítěte. Jak bylo dříve zmíněno „řeč zaměřená na dítě“ se nejčastěji skládá z otázek. Pokud pedagog buduje vztah a důvěru dítěte musí se přizpůsobit dítěti a to předpokládá účelnou komunikaci v jazyce, kterému dítě rozumí.

V denním programu MŠ lze v jazykové lekci vedené rodilým mluvčím s dětmi nacvičovat říkadla, písně, počítání, názvy věcí, zvířat, rostlin, jevů a další společně odříkávané průpovídky s vizuálními pomůckami (obrázky, knihy, hračky, předměty) a doprovázet je pohybem, což jsou nejčastější způsoby cizojazyčné výuky v MŠ. Při výtvarné tvorbě, hrách a dalších aktivitách v programu MŠ, kdy je potřeba důkladné pochopení pokynů, ze kterých potom vychází aktivita dítěte, je však vhodné překládání českou lektorkou.

U adaptovaného dítěte může český pedagog pozvolna stupňovat používání cizího jazyka na pokyny u zřejmých činností a při nácviku pojmenovávání různých věcí a faktů během společných aktivit, zejména v proslovech ke všem dětem. Je však potřeba zabezpečit, aby děti dobře porozuměly, protože souvislá mluva v cizím jazyce může předškolní dítě frustrovat a inhibovat, v batolecím období dítě cizí řeči zase nevěnuje dostatečnou pozornost, pokud nemá vybudovaný bližší vztah k pedagogovi. Pedagog musí být každopádně stále velmi názorný a používat vizuální pomůcky.

5.4.1 Didaktické materiály používané v cizojazyčných MŠ

Výchovně-vzdělávací program konkrétní soukromé mateřské školy a třídní kurikulum si vytvářejí jednotlivé předškolní instituce samy. Obsah i kvalita těchto programů je velmi individuální. Některé instituce využívají **mezinárodně platné programy** (například podle kanadských či britských osnov), jiné využívají například zásady pedagogiky Marie Montessori, programu „Začít spolu“ či „Školy podporující zdraví“. Další odkazují na český Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004). Pro vytváření školního kurikula využívají některé cizojazyčné MŠ různé **internetové stránky** se vzdělávacími programy a didaktickými materiály, případně nabídku zahraničních institutů (knihy, audio a video nahrávky a podobně). Mezi používané internetové stránky patří například:

www.activityvillage.co.uk; www.alphabet-stup.net; www.britishcouncil.org;
www.circle-of-friends.com; www.kinderplans.com; www.everythingpreschool.com;
www.kizclub.com; www.learningpage.com; www.literacycenter.net;
www.123child.com; www.preschoolcorned.com; www.underfive.co.uk a další.

Implementace programů v praxi potom závisí na pedagogických a jazykových dovednostech jednotlivých učitelů, materiálním vybavení tříd a na celkovém psychosociálním klimatu instituce včetně skrytého kurikula. Avšak ani kvalitní výuka nemusí nutně vést u českých a cizojazyčných dětí k velkým jazykovým výsledkům, protože na nich se podílí celá řada dalších vlivů v individuální situaci dětí. A naopak může nastat i situace, kdy se dítě rozvíjí pozitivně v jazykovém směru, ale v jiných směrech může strádat. Některé cizojazyčné mateřské školy například považují jazykovou výchovu za nejdůležitější a postačující faktor programu MŠ a zapomínají na další výchovné cíle, jako je podpora pozitivních vztahů a prostředí včetně materiálního vybavení tříd, uzpůsobeného volné hře dětí.

5.5 Výuka cizího jazyka na státních MŠ

V období po roce 1989 se v českých MŠ rozšířilo s nebývalou intenzitou vyučování cizích jazyků, především angličtiny a němčiny, dále i francouzštiny, v pohraničí také polštiny. Cizojazyčné MŠ získaly na prestiži, část rodičů je tím ovlivněna a považují právě výuku cizího jazyka na MŠ za směrodatný ukazatel kvality předškolního zařízení. Seznamování dětí s cizím jazykem se podle průzkumu K.

Smolíkové (Smolíková, 2006) z roku 1992 věnovala asi ¼ všech zařízení v ČR, ve městech dokonce někdy až 80% státních MŠ.

Podle K. Smolíkové (Smolíková, 2006) došlo od r. 1990, kdy se tyto aktivity začaly rozvíjet, k určitému posunu. Na jedné straně původní obrovská vlna zájmu poněkud opadla, zejména v důsledku malé účinnosti některých forem jazykového vzdělávání předškolních dětí. Na druhé straně **zájem rodičů o jazykové vzdělávání potomků roste**, bohužel často za každou cenu, někdy bez ohledu na kvalitu "výuky", prospěch a možnosti dítěte.

V praxi jsou dnes využívány **různé formy** seznamování dětí s cizím jazykem, od **průběžné nenásilné výuky** realizované učitelkami, až po nejrozličnější kroužky organizované najímanými agenturami. Některé formy jsou pro předškoláky vhodné více, jiné méně a rozdílná bývá i jejich účinnost. Lze se setkat i s tím, že jsou děti vzdělávány způsobem, který **nedostatečně respektuje specifika pedagogické práce s předškolními dětmi** a jejich vývojovými možnostmi. Výsledky pak bývají nevalné a motivační funkce k dalšímu vzdělávání pro děti téměř nulová.

Na druhou stranu jsou známy případy dětí, které se s angličtinou v mateřské škole setkávají při běžných hrách a aktivitách a jsou na konci předškolního období schopné komunikovat mezi sebou i s učitelkou už z velké části v angličtině. Výuku vede buď učitelka, respektive český lektor, nebo ji lektorsky zajišťuje rodilý mluvčí. V tomto směru se velmi liší státní mateřské školy a školy soukromé.

Státní mateřské školy využívají dvě možnosti setkávání dětí s angličtinou. Nejběžnější formou bývá výuka anglického jazyka v podobě krátkých, rozdílně intenzivních kurzů. Jedná se o cca hodinové lekce jednou až třikrát týdně, nabízené jako "nadstandard", které jsou hrazeny rodiči. Někde jsou tyto lekce zajišťovány rodilými mluvčími, jinde českými studenty. K. Smolíková (Smolíková, 2006) upozorňuje, že někteří rodilí mluvčí mívají problémy s metodikou, někteří čeští učitelé zase s nedostatečnými jazykovými znalostmi.

Druhou formou ve státních MŠ je integrovaná výuka. To znamená, že ji vede učitelka sama, pracuje s angličtinou v celodenním vzdělávacím programu, propojuje ji s různými vzdělávacími i režimovými činnostmi, aktivní zábavou a hrou. Někdy bývá angličtina propojena s počítačovými programy. Učitelky a lektorky byly podle výzkumu K. Smolíkové (Smolíková, 2006) velmi aktivní, otevřené a ochotně vynakládaly úsilí na doplnění a zkvalitnění svých jazykových a metodických znalostí.

Každá z těchto forem má svá pro i proti. Podle K. Smolíkové (Smolíková, 2006) by optimálně mohl fungovat **model propojující obě tyto možnosti**. To znamená, že integrovanou průběžnou výuku by zajišťovala učitelka mateřské školy a dokonalý jazykový vzor rodilý mluvčí jazyka, například v podobě pravidelných lekcí.

5.5.1 Obsahové a kvalitativní ukazatele jazykové výuky v MŠ

K. Smolíková (Smolíková, 2006) uvádí **orientační průzkum z roku 1992** provedený za pomoci inspektorek pro mateřské školy téměř ve všech regionech Čech. Tento průzkum přinesl kromě informací mapujících situaci také celou řadu praktických zkušeností a poznatků o rané jazykové výuce.

Slovní zásoba výuky v MŠ byla tvořena tematickými okruhy a komunikativními situacemi, které odpovídají dětské mentalitě. Nejčastějšími tématy byly okruhy týkající se osoby dítěte (lidské tělo, oblečení, činnosti, jídlo), jejího nejbližšího okolí (rodina, domov, MŠ), věcí a života v širším okolí (zvířátka, život na zahradě, ve vodě, ve vzduchu, počasí, roční období, doprava), počítání do deseti, určování barev a jednoduché fráze potřebné pro základní komunikaci (pozdrav, představení se, poděkování, prosba, dotazy, reakce na pokyny a podobně).

Podle výzkumu si děti, které prošly **roční jazykovou přípravou**, osvojily 60 - 200 slov (v závislosti na formách a metodách práce a na individuálních možnostech) v průměru 100 - 150 slov a kolem 10 běžných frází aktivně. Pasivně děti rozuměly cca 100 - 300 slovům, tj. v průměru asi 200 slovům a 15 - 20 frázím, otázkám či pokynům. Dále děti uměly několik jednoduchých říkadel, říkanek či písniček, slovních spojení či jednoduchých vět.

Výslovnost angličtiny u dětí účastnících se cizojazyčné výuky byla (v závislosti na poskytovaném jazykovém vzoru) celkem dobrá, děti měly správný přízvuk i intonaci, obtíže jim činila pouze výslovnost některých hlásek (například anglické neznělé -R-, hláska -th-). Postoje dětí byly hodnoceny převážně jako aktivní. Děti dobře spolupracovaly, těšily se na lekce, jejich zájem postupně spíše narůstal. Děti, u nichž se zájem spíše postupně vytrácel a které byly pasivní a odmítaly se účastnit lekce, nebylo mnoho.

Zmiňovaný průzkum upozornil na zajímavé okolnosti, které je vhodné brát v úvahu při realizaci cizojazyčných výukových programů v mateřských školách. Kromě osvojeného obsahu spatřovaly učitelky přínos těchto aktivit i v **mnoha dalších oblastech rozvoje osobnosti** dítěte. Aktivita se podílely na rozvoji celé řady

kognitivních a senzomotorických schopností. Dále podporovaly rozvoj komunikačních dovedností, rozšiřovaly obzor dítěte a přinášely dětem radostné prožitky a uspokojení.

Učení se cizímu jazyku může představovat pro starší předškolní děti, **vhodný a hodnotný program**. V běžné mateřské škole by však měl být vnímán jako **program doplňující**, čemuž by měl odpovídat čas i prostor, který je těmto aktivitám věnován. Program cizojazyčné výuky by neměl být realizován na úkor ostatních vzdělávacích aktivit přirozeně náležejících této vzdělávací etapě.

Shoda panuje v tom, že nezbytnou podmínkou cizojazyčné výuky na MŠ je **dostatečná jazyková kvalifikovanost i metodická zkušenost vyučujícího**. Při výuce je nutno důsledně uplatňovat formy a metody práce odpovídající potřebám, možnostem a celkové mentalitě předškolního dítěte. Předpokladem úspěchu je, aby byl program seznamování dětí se základy cizího jazyka rozumně koncipován a citlivě prováděn.

Výsledky výzkumu (K. Smolíková, 2006) upozornily na důležitost přiměřeného chápání cílů a očekávání. Objem toho, co se děti z cizího jazyka naučí, není jediné a rozhodující kritérium úspěchu. Mnohem důležitější je vytvořit a posílit potřebné **motivační zdroje v dítěti** a položit tím základ přirozeného a samozřejmého postoje k pozdějšímu osvojování cizího jazyka. Osvojené řečové dovednosti a zvládnuté jazykové prostředky by tedy neměly být konečným cílem, ale spíše nezbytným prostředkem. Mnohem důležitější je motivace dítěte - jeho zájem, zaujetí a uspokojení. Výsledky se mohou dostavit třeba i později.

Velmi diskutovaný je problém **návaznosti cizojazyčné výuky**. Znalosti cizího jazyka se velmi rychle vytrácejí, a proto by bylo vhodné zachovat kontinuitu vzdělávání na ZŠ, což však většinou zajištěno není. Tento fakt může poněkud snižovat význam předškolních cizojazyčných programů. Na druhé straně je však jisté, že se dítě bude s cizím jazykem setkávat nadále (a to zcela přirozeně ve svém okolí i prostřednictvím informačních zdrojů) a že se mu později na ZŠ bude povinně učit. Přiblížíme-li jej dítěti již v předškolním věku a představíme-li jej jako zcela samozřejmou součást "dětského" světa, může to být pro dítě jen přínosem. Cizojazyčná výuka bezesporu obohacuje vzdělávání předškolních dětí, je však potřeba zvážit podmínky a reálné možnosti ve státních MŠ, které je třeba akceptovat.

5.5.2 Výuka cizího jazyka v RVP PV

Národní plán výuky cizích jazyků na léta 2005 - 2008 počítá s tím, že by se základy angličtiny měly seznamovat již děti v posledním ročníku mateřské školy. Se systematickou výukou angličtiny pak začnou děti v první třídě základní školy. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání by v MŠ nemělo jít o klasickou výuku jazyka, ale o **přípravu dítěte k budoucímu osvojování jazyků**. Jde spíše o příležitost nahlédnout do jiných kultur, možnost uvědomit si existenci různých jazyků a jako podnět k tomu, aby dítě vnímalo znalost více jazyků jako samozřejmost a bylo tak k jejich učení přirozeně motivováno.

Děti by se podle Národního plánu výuky neměly učit jen jazykovým dovednostem, ale měly by se také seznamovat s okolním světem, rozšiřovat si obzor svého poznání, to vše v období, kdy jsou na podněty okolí velmi citlivé. Výuka by měla mít především **multikulturní (interkulturní) rámec**. Děti by měly poznávat realie jiných zemí, učit se o kultuře jiných národů, toleranci k cizincům, rozvíjet své multikulturní postoje.

Podle K. Smolíkové (Smolíková, 2006) však zůstává problémem to, že pro zahájení výuky cizích jazyků v mateřských školách **nejsou vytvořeny potřebné podmínky**. A nějakou dobu ještě potrvá, než zajištěny budou. Největším problémem je nedostatek kvalitních a dostatečně kvalifikovaných vyučujících. Stejně tak chybí i ucelené metodické a didaktické materiály.

MŠMT se rozhodlo řešit urychleně otázku **vhodné metodiky**, která by pravděpodobně mohla řešit některé problémy v počáteční fázi realizace programu Národního plánu výuky cizích jazyků v předškolním vzdělávání. Metodika by měla podle K. Smolíkové (Smolíková, 2006) formulovat základní zásady rané cizojazyčné výuky dětí. Její klíčovou součástí by měla být nabídka vhodných aktivit, témat, slovíček a slovních spojení, běžných otázek či pokynů, které reflektují přirozené prostředí, v němž dítě vyrůstá a v němž je vzděláváno, stejně tak i příklady říkadel, písniček, her, pracovních listů a podobně.

V této souvislosti lze sledovat určité **didaktické materiály a učebnice**, které se objevují na trhu. Jedná se například o tyto učebnice angličtiny: *Angličtina pro nejmenší* od Z. Hubkové (2006), *Anglicky pro nejmenší* (s písmenkovými magnetkami) od Jaurisové, Novákové (2007), *Angličtina pro nejmenší* s kazetou od M. Zahálkové (2006), *Anglicky se čtyřlístkem* od T. Čechovské a J. Němečka (2007), *Angličtina*

s *Rexíkem* od L. Marszalka a kolektivu autorů (2007), učebnice *Here's Patch the Puppy 1, 2* s písňovým CD od Morise Ramsdena (2005) a jiné.

Kromě textové části by měla učebnice obsahovat i **audiovizuální materiál** s praktickými aktivitami pro děti (písničky, pohádky, scénky a podobně) a zároveň také jednoduché instrukce ke všem metodickým materiálům. Součástí metodiky by měl být také audiovizuální didaktický materiál pro vyučující, kde by byly některé aktivity doporučované v metodice prezentovány například ve formě krátkých "modelových" sekvencí, aby vyučující mohli sami vytvářet a nabízet dětem aktivity analogické. Současné s metodikou je vhodná realizace podpůrných opatření na její implementaci, jako je jazykové vzdělávání učitelek mateřských škol, didaktické workshopy a semináře a podobně.

Má-li být výuka cizího jazyka v praxi mateřských škol smysluplná a účinná, vyžaduje **dostatečnou jazykovou kvalifikovanost i metodickou zkušenost vyučujícího**. Je nutno důsledně uplatňovat formy a metody, které odpovídají potřebám, možnostem a celkové mentalitě předškolního dítěte a dodržovat podmínky, které stanovuje RVP PV (2004). Postup by měl být vždy takový, aby učení se cizí řeči bylo co nejpřirozenější součástí běžného života a činností dětí. V souladu s těmito požadavky jsou následující doporučení pro pedagogy.

V podmínkách běžné mateřské školy (tedy tam, kde se jedná o výuku cizího jazyka, nikoli o vytváření dvojjazyčného prostředí) je nejlepší pracovat **s dětmi ve věku 5 - 6 let**, pokud možno volit menší skupinky dětí (po 6 dětech), možné je to však i ve skupině do 10 dětí. Osvědčuje se průběžná práce, přirozené uplatňování cizojazyčných aktivit v běžném denním programu, zařazování krátkých jazykových chviliek při nejrůznějších činnostech a situacích (podle obsahu činností, podle psychického naladění dětí). V souladu s požadavky na optimální jazykový rozvoj by mělo jít o co nejčastější a pestrou individuální komunikaci s dítětem, rozvíjenou na citovém základě.

Úspěšně lze uplatňovat metody práce s předškolními dětmi, kde se pojí **slovo s pohybem, hudbou a dalšími činnostmi**, metody podněcující k aktivitě, poutající zájem dětí, vytvářející a podporující pozitivní citovou motivaci. Nabízené spektrum činností by mělo být pestré a rozmanité (můžeme využívat různá říkadla, básničky, písničky, scénky, pohádky, pokyny a instrukce v rámci nejrůznějších her či režimových aktivit, komentáře každodenních rituálů, běžné komunikační aktivity - například pozdravy, poděkování, jednoduché otázky či odpovědi).

Slovní zásobu i fráze je účelné volit z okolí dítěte a uplatňovat taková slova a slovní spojení, která odpovídají **běžným tematickým okruhům, prostředí mateřské školy a životu dětí** a která mohou děti přirozeně používat a setkávat se s nimi i mimo mateřskou školu. Osvědčuje se stále opakování slovíček, slovních spojení, říkadel, písniček. Rozsah „učiva“ není vhodné přeceňovat, platí, že „méně bývá více“. Je vhodné hovořit pomalejší řečí, dělat delší prodlevy mezi větami, jasně artikulovat až přehánět přízvuk, používat krátké věty bez vsuvek, jednoduché otázky a pokyny.

Pokud má seznamování dětí s cizím jazykem podobu časově ohraničené činnosti, měla by být doba této činnosti **maximálně 30 minut** (dle trvání zájmu dětí). Lépe je zařazovat ji dopoledne, či po 14. hodině, což odpovídá fyziologickému kolísání soustředěnosti dětí během dne. Pro tuto formu práce je třeba si všimnout zejména celkové vývojové úrovně dítěte (intelekt, řeč, sociální zralost), přání dítěte a postoje rodičů.

Soustředěná "výuková" činnost v cizím jazyce by měla být zařazována alespoň **dvakrát týdně**, jinak děti hodně zapomínají, takže výuka jedenkrát týdně se jeví jako málo efektivní. Vhodnější je kombinovat ji s průběžným opakováním a přirozeným používáním již osvojeného v běžných činnostech.

Vzhledem k výjimečným imitačním schopnostem dětí je nutné poskytovat jim velmi dobrý mluvní vzor. Kvalita mluvního vzoru je důležitá, neboť získá-li dítě v předškolním věku chybné návyky (např. v intonaci či výslovnosti), jsou tyto návyky natolik zafixované, že je později prakticky nelze odbourat. Pokud není vyučující schopen dobrý jazykový vzor poskytovat, doporučuje se hojně používat jazykově dokonalých zvukových nahrávek.

Osvědčuje se **zapojit také rodiče** a seznámit je nejen s obsahem, ale zejména se způsobem, jakým se s dětmi pracuje; můžeme jim tak nabídnout vhodné metody pro práci s dítětem doma a "usměrnit" jejich často nepřiměřená očekávání a předejít tomu, aby v důsledku neznalosti věci a nedostatečného poučení nebyli slabými výsledky "výuky" zbytečně zklamáni.

Je důležité mít na paměti, že při raném seznamování dítěte se základy cizího jazyka jde o **přípravu dítěte k budoucímu osvojování jazyků**. Kvalita a stupeň osvojení řečových dovedností nemusí být rozhodující. Tyto aktivity je třeba vnímat především jako příležitost dítěte nahlédnout do jiných kultur, jako možnost uvědomit si existenci různých jazyků, jako podnět k tomu, aby dítě vnímalo znalost více jazyků jako samozřejmost a bylo tak k jejich učení přirozeně motivováno.

6. Empirická sonda komunikace bilingvních/ multilingvních dětí v rodině a v MŠ

Tématem mé vlastní empirické sondy byla komunikace bilingvních (multilingvních) dětí v rodině a v MŠ a komunikace dětí monolingvních účastníků se výchovně-vzdělávací činnosti v cizojazyčné MŠ. Sonda byla uskutečněna ve školním roce 2005/2006, 2006/2007. **Vzorek** pro šetření byl zvolen záměrně ve třídách, v nichž jsem působila jakožto učitelka a mohla tam uskutečnit participované (zúčastněné) pozorování dětí a metodu dotazníku rodičům bilingvních dětí. Průzkum jsem prováděla ve dvou MŠ, v obou se jednalo o věkově smíšené třídy dětí, ve školním roce 2005/2006 v anglické a české třídě v soukromé MŠ Happy child (Praha 2) a ve školním roce 2006/2007 v anglických třídách v MŠ Panda learning center (Praha 2).

Cílem empirické sondy bylo objasnění určitých jevů souvisejících s bilingvismem a raným cizojazyčným vyučováním předškolních dětí ve vztahu k teoretickým východiskům z literatury. Kladla jsem si otázku, **jak působilo prostředí konkrétních MŠ na psycho-sociální pohodu jednotlivých dětí a specifických jazykových skupin dětí**. Z vlivů prostředí se jednalo zejména o personální a materiální okolí dítěte a o výchovně vzdělávací program MŠ. Dalším cílem empirické sondy bylo **zjištění určitých faktů a názorů rodičů ohledně strategie používání jazyků v rodinné komunikaci**.

Vliv prostředí konkrétních MŠ na děti jsem zjišťovala metodou zúčastněného pozorování chování dětí ve zmiňovaných třídách MŠ. **Nestrukturované zúčastněné pozorování** jsem vybrala z toho důvodu, že se jedná o **kvalitativní metodu** zaměřující se na postižení jedinečných faktů výchovně-vzdělávací reality ve vztahu k chování konkrétních dětí. Pozorování obsahovalo také **prvky kvantitativního strukturovaného pozorování** zejména při stanovení vyšší míry adaptačních problémů a problémů chování dětí vzhledem k výchovně-vzdělávacímu programu či spolužákům ve třídě, což jsou údaje uvedené v tabulkách. Do tabulek jsou dále pro přehlednost uvedeny údaje o jazycích rodičů dítěte a předpokládané základní škole, což byly informace, které pro mě byly v pozici učitelky zřejmé.

Metodu dotazníku rodičům přirozeně bilingvních dětí jsem použila z toho důvodu, že jsem s jeho pomocí mohla dobře zjistit informace od většího množství rodičů. Zjišťovala jsem odpovědi na následující čtyři otázky: **Jaký jazyk svého dítěte považují rodiče za hlavní (mateřský) jazyk? Jakou používají „metodu rodinné**

komunikace“? Jaká je míra rozvinutosti jednotlivých jazyků dítěte? V jakém jazyce bude jejich dítě pravděpodobně navštěvovat ZŠ?

6.1 Soukromá česká a anglická MŠ

Ve školním roce 2005/2006 jsem pozorovala českou a anglickou třídu soukromé MŠ Happy Child; z nichž v české třídě jsem pracovala jako učitelka. Jednalo se o MŠ se sníženými počty žáků ve třídách z důvodu menších prostor tříd. MŠ měla tři třídy v jednotlivých patrech budovy: Baby studio (jesle) pro batolata, českou třídu a anglickou třídu pro děti od tří let věkově smíšené. Anglická třída byla považována rodiči za instituci s prestižním vzděláváním. Měsíční školné v jednotlivých třídách činilo: 4.000,- Kč v české třídě, 6.000,- Kč v Baby studiu, 8.000,- Kč v anglické třídě.

Materiální vybavení jednotlivých tříd MŠ však bylo bohužel velmi nedostatečné. Chyběly kvalitní hračky, stavebnice a didaktické pomůcky, což zásadně negativně ovlivňovalo celkovou kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu. MŠ neměla vytvořen školní vzdělávací program (ten není u soukromé instituce povinný). Paní ředitelka měla určitou filosofii MŠ, jakožto vegetariánské MŠ, neměla ji však blíže specifikovanou v žádném dokumentu, což znesnadňovalo tvorbu třídních vzdělávacích programů, které si vytvářely jednotlivé učitelky pro své třídy.

Pro českou třídu jsem vytvořila vzdělávací program inspirovaný programem MŠ podporující zdraví. Tento program byl zaměřen na cyklus ročních období v přírodě a v lidových svátcích. Americká učitelka vytvářela vzdělávací program, který sledoval roční období a byl zaměřen všeobecně na výuku cizího jazyka i na elementární výuku písmen a čísel.

Program v obou třídách byl rozčleněn na ranní volnou hru, po svačině následoval ranní kruh, při kterém se společně zpívalo, říkaly se básničky a společné průpovídky (pozdrav, vyjmenování dnů v týdnu a jaký je den, počítání dětí), cviky s písničkami. Dále se nastolilo určité téma s vizuální pomůckou (obrázek, kniha, předmět, výrobek), které navodilo nadcházející výtvarnou aktivitu, či aktivitu na rozvoj jemné motoriky. Při této činnosti se děti střídaly u stolků, kde jim učitelka pomáhala, ostatní děti si mohly volně hrát. Některé děti se odmítaly účastnit společných aktivit v programu, v tom případě k tomu nebyly nuceny, pokud byly schopné alternativního programu (volné hry, kreslení), aniž by rušily ostatní spolužáky.

Poté následoval pobyt venku na zahradě, oběd, odpočinek s poslechem pohádky, svačina a odpolední volná hra do 15 hodin, po které si někteří rodiče vyzvedávali a odváděli děti domů. Pak probíhaly odpolední zájmové kroužky - výtvarný, dramatický, taneční, ekologický kroužek a kroužek vaření - které již byly placené rodiči navíc.

Cizojazyčná třída vytvářela v MŠ určité bilingvní (ČJ, AJ) a multilingvní společenství. V anglické třídě byla vnímána spíše pozitiva bilingvní situace zejména českými rodiči. Situace v české třídě nebyla tak jednoznačná, avšak rodiče byli velmi tolerantní. Rodiče z anglické, české třídy a jestli se navzájem příliš nekontaktovali, a proto nebyly jejich vztahy jakožto vztahy dvou (a více) jazykových skupin příliš zjevné. Obecně lze říci, že rodiče vykazovali vysoké pochopení pro bilingvismus a multikulturalitu prostředí celé MŠ a vnímali spíše pozitiva dané situace (prestíž multikulturního prostředí).

Sledované třídy byly **zaměřeny výhradně na používání jednoho jazyka**. V případě české třídy se jednalo o výchovně-vzdělávací činnost v českém jazyce a asimilaci minoritních mluvčích vzhledem k češtině, v případě anglické třídy se jednalo o výchovně-vzdělávací činnost v anglickém jazyce. V **skrytém kurikulu** v cizojazyčné třídě bylo cílem také užívání jednoho jazyka k zasvěcování do druhého jazyka, což uplatňovala zejména česká asistentka učitelky, a což považují při složitější komunikaci s českými dětmi za výhodné a často nevyhnutelné.

Z hlediska klasifikace podle vztahu mezi jazykem dítěte a vyučovacím jazykem se v dané MŠ bral ohled na to, že hlavní **vyučovací jazyk nebyl mateřským jazykem některých dětí** a byl tomu jistým způsobem uzpůsoben program a metody práce s dětmi. Na jazykovou výchovu byl v obou třídách kladen velký důraz, zároveň však nebyly cizojazyčné děti nuceny odpovídat na otázky, kterým zjevně nerozuměly a komunikace s nimi byla co nejnázornější.

Z hlediska **klasifikace bilingvismu** jednotlivých dětí v MŠ bylo možné rozlišit „přirozený bilingvismus“ dětí z jazykově smíšených rodin, dále pak „bilingvismus sekvenční koordinovaný“ v případě imigrace rodin do ČR a v případě anglické třídy se jednalo také o jev kosmopolitismu, který má za následek zájem rodičů o cizojazyčné vzdělávání dětí s cílem „umělého intenčního bilingvismu“.

6.1.1 Pozorování komunikace dětí v české třídě

Českou třídu navštěvovalo **14 dětí** od tří let do pěti let. Byly zde dvě české monolingvní děti (Marianna, Jakub), dále „sekvenčně koordinovaně bilingvní“

Slovenka Líza, monolingvní ruský chlapec Kirill a ukrajinský chlapec Leon. Dále 7 „přirozeně bilingvních“ dětí, které měly jeden z jazyků český a druhý různý (Dominik holandsčinu, Dorka slovenštinu, Monika japonštinu, Oliver slovenštinu, Oskar francouzštinu, Samuel angličtinu a Sofie španělštinu) a jedna polsko-francouzská dívka Laura. Třidu navíc navštěvoval Josef se speciálními potřebami (s rozštěpem páteře - nechodící) se svým asistentem. Pro komunikaci s dětmi i rodiči byla dospělými užívána čeština. Angličtinu jsem používala při komunikaci s rodiči hovořícími jiným jazykem.

Tabulka č.1

Česká třída

Jméno / věk	Mateřský jazyk/ druhý jazyk	Jazyk ZŠ	Projev dítěte v MŠ
Dorotka / 4	SJ / ČJ	ČJ	A
Dominik / 4	ČJ / HJ	AJ	A
Jakub / 4	ČJ	ČJ	A
Josef / 5	ČJ	ČJ	A
Kirill / 4	RJ	ČJ	B, C
Laura / 3	PJ / FJ	? (FJ, ČJ)	B
Líza / 3	SJ	ČJ	A
Leon / 5	UJ	ČJ	A
Mariana / 3	ČJ	ČJ	A
Monika / 3	JJ / ČJ	ČJ	B
Oliver / 4	SJ / ČJ	ČJ	A
Oskar / 3	ČJ / FJ	FJ	C, D
Samuel / 3	ČJ / AJ	ČJ	C, D
Sofie / 3	ČJ / ŠJ	ČJ	A

Tabulka č. 2

Nové děti navštěvující českou třídu v červenci

Jméno/ věk	Mateřský jazyk	Jazyk ZŠ	Projev dítěte v MŠ
Ivana / 4	ČJ-AJ / ŠJ	ŠJ-AJ	A
Thomas / 4	FJ	FJ	A
William / 3	SJ / AJ	ČJ	A

- V prvním sloupci tabulky je křestní jméno a věk dítěte.

- V druhém sloupci je mateřský jazyk a případný další jazyk u přirozeně bilingvních dětí, v pořadí jazyk matky - jazyk otce. Zastoupeny jsou jazyky: anglický (AJ), český (ČJ), francouzský (FJ), holandský (HJ), japonský (JJ), polský (PJ), ruský (RJ), slovenský (SJ), španělský (ŠJ).

- Ve třetím sloupci je uveden jazyk rodiči předpokládané ZŠ.
- Ve čtvrtém sloupci je uveden (zjednodušeně) pozorovaný projev dítěte v MŠ, kdy A - představuje běžný projev dítěte s přirozenými odchylkami, B - výraznější adaptační potíže dítěte, C - výraznější problémy chování dítěte ve vztahu k výukovému programu (snížená pozornost) a nerespektování autority učitelek. D - výraznější problémy ve vztahu k ostatním spolužákům.

V české třídě se při asimilaci bilingvních a cizojazyčných dětí jednalo o **přirozený jev jazykové asimilace v monolingvní zemi a instituci**, kde většina dospělých a dětí hovořila česky. Adaptace cizojazyčných dětí (čtyřletého Kirilla z Ruska, tříleté polsko-francouzské Laury a pětiletého Leona z Ukrajiny) byla o něco složitější než u českých a bilingvních dětí, protože zpočátku prožívaly komunikační samotu a nerozuměly dobře požadavkům na ně kladeným, ale porozumění s nimi bylo částečně usnadněné tím, že hovořily slovanskými jazyky (ruština, polština, ukrajinština).

Cizojazyčné děti se postupně snažily komunikovat se svým okolím a učit se česky, v čemž je rodiče velmi podporovali, a poměrně dobře se jim to dařilo. Rodiče dvou dětí, Kirilla a Leona, plánovali, že budou navštěvovat českou ZŠ. Matka Laury si ještě nebyla jistá, v jakém jazyce se bude dívka vzdělávat, váhala mezi francouzštinou a češtinou, což záleželo především na tom, zda se bude rodina v budoucnu stěhovat mimo ČR. V dané situaci tedy bylo rozhodnutí rodičů pro českou MŠ jistě správné, přesto nebyla její adaptace pro žádnou ze zúčastněných stran jednoduchá.

Výraznější potíže s adaptací spojené s pláčem a komunikační samotou provázely chlapce Kirilla a dívku Lauru během prvního měsíce a přetrvávaly i později v podobě určitých znaků frustrace dětí z důvodu nedostatečného dorozumění se spolužáky i učitelkou. Kirill se zpočátku nechtěl účastnit ranního kroužku průpovědek (přivítání, písniček, básniček a povídání na určité téma) a raději si sám kreslil u stolku.

U slovenské dívky **Lízy** jazykový problém vůbec nenastal z důvodu velké jazykové blízkosti slovenštiny s češtinou. Líza komunikovala s Dorkou (slovensko-českou dívkou) slovensky, v průběhu školního roku také česky. Občas se k děvčatům slovensky přidal Oliver (slovensko-český chlapec), ten ale více komunikoval s chlapci (česky).

Ostatní přítomné děti mezi sebou mluvily českým jazykem, přestože ho některé neměly tak rozvinutý jako druhý jazyk. U bilingvních dětí (Dorotka, Dominik, Monika, Oliver, Oskar, Samuel, Sofie) byl stav rozvoje češtiny individuální podle věku dítěte, jeho schopností a motivace, postavení češtiny v rodině a odlišnosti druhého jazyka od češtiny.

Určité **potíže spojené s jazykem** se projevovaly u Oskara (tříletého francouzsko-českého chlapce), Moniky (tříleté japonsko-české dívky) a Dominika (čtyřletého česko-belgického chlapce). Oskar a Monika měli velké potíže s adaptací do třídy a hůře snášeli fakt, že málo rozumí svému okolí.

Zejména **Oskar**, který do té doby žil ve Francii, mluvil francouzsky a považoval se podle slov jeho matky za Francouze, špatně snášel to, že se s ostatními dětmi nedorozumí na dostatečné úrovni. Také z toho důvodu měl tendenci se předvádět šaškováním a různými výraznými hlasovými a gestikulačními projevy, navíc byl poněkud emočně nevyrovnaný a rozmrzelý, stále v pohybu, na ostatní děti někdy až agresivní, což způsobovalo problémy také ostatním dětem a vytvářelo to ve třídě disharmonickou atmosféru. Ranního kroužku průpovědek, básniček a písniček se nechtěl vůbec účastnit. Zároveň však nebyl schopen si klidně hrát u stolku či jinde stranou, a tak často ranní kroužek narušoval, což bylo zejména organizačně velmi náročné na zvládnání.

Monika se na začátku školního roku velmi těžce odpoutávala od své matky, její adaptace trvala přes měsíc, což bylo vzhledem k jejímu nízkému věku a nedostatečně rozvinuté češtině poměrně přirozené. Česky mluvila s potížemi a dětem se trochu vyhýbala, Monika byla spíše introvertně laděná, což jí poněkud znesnadňovalo situaci. Do ranního kroužku se však ráda zapojovala.

Dominik byl velmi citlivý chlapec a také zjevně velmi intenzivně prožíval frustraci z nedostatečného dorozumění se s ostatními dětmi, navíc působil tak, jako by se za svůj problém styděl. Jeho potíže však byly spíše vnitřní, protože se projevoval velmi introvertně a navenek působil nekonfliktně.

Samuel (2,5 let starý česko-anglický chlapec) byl velmi energický a měl potíže s přílišnou (nekoordinovanou) aktivitou. Sam komunikoval s ostatními dětmi často zvláštním způsobem tím, že jim bral hračky a neohroženě s nimi utíkal, což je popuzovalo a zvláště chlapci mu za to často ubližovali. Neuměl si sám hrát a hůře komunikoval s ostatními dětmi i dospělými, což bylo patrně způsobeno mírně zpožděným rozvojem češtiny. Celkově způsoboval ve třídě velké konflikty. Sam byl podle mého názoru nezralý na pobyt mezi staršími dětmi, učitelky z jeslí (Baby studia) však navrhly jeho přesun do vyššího stupně, protože měl tendenci ubližovat mladším dětem.

Sofie (česko-španělská dívka) byla velmi citlivá spíše introvertní dívka, která neměla potíže s komunikací s dětmi ani dospělými, přestože její jazykový rozvoj v češtině byl také mírně opožděný.

České monolingvní děti, Jakub a Mariana, potíže s komunikací v češtině neměly. Jakub byl extrovertní chlapec, který se občas projevoval popudlivě, pokud jej někdo provokoval. Mariana byla extrovertní dívka velmi společenská a zaměřená na komunikaci s ostatními dětmi, zejména jí zaujala komunikace s ruským chlapcem Kirillem, kterého velmi obdivovala a napodobovala jeho výrazné hlasové a gestikulační projevy. To vytvářelo zejména ve spojení s teatrálním chováním Oskara a Samuela celkově velmi hlučné prostředí, které rušilo všechny ostatní. Když se takto děti „dostaly do víru veselí“, tak se jen velmi těžko zklidňovaly.

Struktura vztahů ve třídě byla rozdělena na oblíbené extrovertní děti, mezi které patřili zejména starší děti (Jakub, Kirill a Dorka), s nimiž další děti (Mariana, Oskar, Samuel) vyhledávaly kontakt. Dále zde byly děti, které preferovaly spíše jednoho (stálějšího) partnera ke hře (Laura, Leon, Líza, Monika, Oliver, Sofie) a dokázaly si hrát i samy. Poněkud stranou pozornosti většiny dětí stál Josef, který však často chyběl. Pokud s ním ale děti komunikovaly, snažily se mu většinou pomáhat.

6.1.2 Pozorování komunikace dětí v anglické třídě

Anglickou třídu navštěvovalo **10 jazykově heterogenních dětí**, od tří do pěti let. Ve třídě jsem realizovala nestrukturovaná pozorování a rozhovory s rodiči českých dětí.

Tabulka č. 3
Anglická třída

Jméno / věk	mateřský jazyk / příp. druhý jazyk	Jazyk ZŠ	Projev dítěte v MŠ
Adam / 4	ČJ	ČJ	C, D
Dominik / 3	AJ – ČJ	AJ	A
Eliška / 3	ČJ – AJ	AJ	D
Jack / 2,5	ČJ-AJ	ČJ	B
Jana / 4	ČJ	ČJ	B
Salma / 4	ArJ – AJ	? (AJ, ČJ)	A
Sara / 3	ŠJ – AJ	AJ	A
Viktor / 5	ČJ	ČJ	D

Vojta / 4	ČJ	ČJ	C, D
Yaamir / 2,5	HiJ - AJ	AJ	A

- V prvním sloupci tabulky je křestní jméno a věk dítěte
- V druhém sloupci je mateřský jazyk a případný další jazyk u přirozeně bilingvních dětí, v pořadí jazyk matky - jazyk otce. Zastoupeny jsou jazyky: anglický (AJ), arabský (Ar), český (ČJ), hindi (HiJ), španělský (ŠJ).
- Ve třetím sloupci je uveden jazyk rodiči předpokládané ZŠ.
- Ve čtvrtém sloupci je uveden (zjednodušeně) pozorovaný projev dítěte v MŠ, kdy A - představuje běžný projev dítěte s přirozenými odchylkami, B - výraznější adaptační potíže dítěte, C - výraznější problémy chování dítěte ve vztahu k výukovému programu (malá pozornost), D - výraznější problémy ve vztahu k ostatním spolužákům a učitelkám.

V anglické třídě byly **monolingvní české děti** (Jana, Viktor, Adam, Vojta), bilingvní česko-anglické děti (Dominik, Eliška, Jack), bilingvní španělsko-anglická dívka Sara, indicko-anglický chlapec Yaamir, arabsko-anglická dívka Salma. V této třídě působila americká rodilá mluvčí a anglicky hovořící česká asistentka. Oficiálně se na děti mělo mluvit pouze anglicky, což splňovala americká rodilá mluvčí, avšak česká asistentka často používala v složitější komunikaci s českými dětmi češtinu.

V anglické třídě se jednalo o jev cíleně **vytvořeného cizojazyčného prostředí**, kde hovořila anglicky učitelka rodilá mluvčí a 7 dětí (z 10). 4 děti hovořily jen česky a další 3 děti z anglických bilingvních dětí též česky. Asistentka učitelky mluvila anglicky a někdy česky. Tato situace vytvářela ve třídě křehkou rovnováhu angličtiny a češtiny, která měla zejména u dětí velkou prestiž, protože byla jazykem okolí. Zároveň však zejména u rodičů a učitelky byla vnímána vysoká prestiž angličtiny jako mezinárodně používaného jazyka, což vytvářelo nerovnovážné postavení češtiny.

Tato **nerovnováha (anglicky „diglossia“)** vytvářela určité nevyřešené napětí mezi jazyky. U ředitelky se vyskytovala snaha prosadit bezvýhradné používání angličtiny v komunikaci s českými dětmi v anglické třídě, protože také čeští rodiče (klienti) si přáli co nejdokonalejší osvojení angličtiny dětmi, což spatřovali zejména v jejím co nejhojnějším používání. Z mého pohledu byl jazykový cíl přeceňován a docházelo tak k nadřazení tohoto jednostranného cíle psychohygienickému cíli a celkovému prospěchu dětí.

V cizojazyčné třídě se uplatňovala **přímá metoda výuky** anglickému jazyku, kterou vedla rodilá mluvčí. Program dne obsahoval koncentrovanou jazykovou lekci, při které se děti pozdravily, spočítaly, zpívaly písničky, říkaly básničky, jmenovaly dny v týdnu, určovaly, jaký je den, a přečetla se pohádka. Poté následovala výtvarná aktivita, či jiné procvičování jemné motoriky.

Většina dětí byla schopná soustředění se na jazykovou lekci, dva chlapci s tím však měly výraznější problémy (Adam, Vojta) a narušovali hladký průběh ranního kroužku, což bylo pro ostatní děti příležitostí přidat se k nim. Jejich problémy byly patrně způsobeny zejména neporozuměním cizojazyčné komunikaci, určitou frustrací ze složité situace. Dvě děti (Jack, Jana) měly výraznější problémy s adaptací ve třídě. U Jacka byly způsobeny zejména jeho nízkým věkem vzhledem k mnohem starším spolužákům. U Jany (dcery paní ředitelky) se objevovaly silně odmítavé reakce na cizojazyčnou výuku a pobyt v cizojazyčné třídě, zejména pláč, křik a dokonce únik ze třídy do svého bytu (jenž byl o patro výše).

Česká učitelka - asistentka v anglické třídě hovořila na děti také cizím jazykem, což se dařilo při nacvičování básniček, písniček, komunikaci s vizuálními pomůckami a při běžných pokynech. Složitější byla cizojazyčná komunikace v situacích, kdy dítě nepochopilo pokyny, nebo mělo nějaký problém, v tom případě česká učitelka instinktivně použila češtinu. Také české děti se na českou učitelku obracely přirozeně v češtině. Podle pokynů paní ředitelky měla česká učitelka odpovídat v angličtině, což však většinou nedělala.

Užívání angličtiny při odpovídání českému dítěti mi připadalo nepřirozené a vzhledem k respektu k dítěti i jeho mateřskému jazyku, nežádoucí a neefektivní, protože mu dotyčné dítě nerozumělo. Ve třídě se často vyskytovaly **mnohem důležitější výchovné problémy** a úkoly, které bylo potřeba řešit. Především se řešily konflikty mezi dětmi (zejména staršími chlapci), bylo potřeba učit děti prosociálnímu chování a zabezpečit efektivní sdělování informací od dětí k učitelkám a naopak.

Situace komunikace v cizojazyčné třídě nebyly řešeny na úrovni kurikula, stávaly se **skrytým kurikulem**. Nebylo ujasněno, jakým jazykem se mluví na české (cizojazyčné) dítě v různých situacích (adaptace, složité situace) a na děti v různém věku.

České děti se kontaktovaly a komunikovaly nejčastěji mezi sebou. Anglicko-české bilingvní děti (Dominik, Eliška, Jack) komunikovaly přirozeně s dětmi z obou jazykových skupin, což pro ně byla v dané situaci jistá výhoda.

Struktura anglické třídy se členila na vůdčí starší české děti, Adama, Janu a Viktora, které rády komunikovaly a hrály si s více dětmi. Vojta vyhledával kontakt s Viktorem a žárlil na jiné kamarády Viktora, nebo byl velmi rozmrzelý, pokud se s ním Viktor nebavil, protože se pohádali a podobně, což vytvářelo narušenou atmosféru ve třídě. Adam byl chlapec s určitými prvky hyperaktivity v chování, u žádné hry dlouho

nevydržel a neustále vyhledával vzruchy v okolí, což vytvářelo další konfliktní situace. Další děti ve třídě (Dominik, Salma, Sara, Yaamir) vyhledávaly kontakt a hru spíše mezi sebou a často pouze s jedním dítětem. Nejmladší 2,5 let starý česko-anglický Jack se s ostatními dětmi ještě příliš nekontaktoval.

V anglické třídě jsem realizovala po roce návštěvy **rozhovory s rodiči českých dětí**, jež měly teoreticky možnost stát se „uměle bilingvními“ Zeptala jsem se, jak se jim zdá, že se u dítěte rozvíjí druhý jazyk. V případě Vojty jeho matka odpověděla, že se naučil několik slovních spojení, písniček a je ochoten angličtinu poslouchat. Ostatní děti se podle rodičů naučili rámcově rozumět jednoduchým větám a pokynům, zpívat pár písniček, počítat, pojmenovat barvy, zvířata, dny v týdnu a podobně.

Pobyt starších dětí (Adama, Jany, Viktora, Vojty) ve třídě s celodenním anglickým programem nepokládám vzhledem k jejich individuálním potížím za **příliš vhodný**. V jejich případě by byl mnohem vhodnější program v běžné MŠ, kde by měly více příležitostí ke klidné volné hře, různorodým sociálním kontaktům s více dětmi, jasně nastaveným pravidlům a případné výuce angličtiny dvakrát týdně hravou formou bez nepřiměřené frustrace z celodenní cizojazyčné komunikace.

6.2 Anglická MŠ

Ve školním roce 2006/2007 jsem působila jako učitelka - asistentka v anglické (přesněji americké) MŠ Panda Learning Center. V této MŠ učila americká rodilá mluvčí z předchozí MŠ (Happy Child) a přešli k ní také někteří rodiče s dětmi z předchozí MŠ. Dále zde působily ještě další dvě české učitelky. Z hlediska pozice cizojazyčného předškolního vzdělávání ve vzdělávacím systému ČR bych cizojazyčnou MŠ zařadila mezi instituce, které **rodiče často pokládají za prestižní**, čemuž odpovídalo vysoké měsíční školné 11. 500,- Kč.

Tato cizojazyčná MŠ vytvářela **bilingvní (ČJ, AJ) a multilingvní společenství** různých národností a jazyků, což již samo o sobě podporovalo hodnoty multikulturalismu a tolerance. Přirozeně měly skupiny rodičů jednotlivých národností různé názory na vnímání hranic „vlastní“ a „cizí“ skupiny. Obecně však lze říci, že rodiče vykazovali velké pochopení pro bilingvismus a multilingvismus prostředí MŠ. Tato MŠ byla zaměřena na používání anglického jazyka ve výuce, byl brán ohled na to, že pro některé děti není angličtina mateřským či prvním jazykem. V složitějších

situacích se využívala v komunikaci s českými dětmi čeština, což však bylo spíše součástí skrytého kurikula.

MŠ navštěvovalo běžně 17 až 19 dětí, rozdělených do dvou tříd na mladší skupinu dětí (do 3 let) a starší skupinu (od 3 či 4 let do 6 let). Většina starších dětí chodila do MŠ pravidelně každý den na celodenní program (od 9 hod. do 16 hod.), další starší děti navíc docházely na odpolední program. Některé zejména mladší děti navštěvovaly MŠ dvakrát (a vícekrát) týdně jen na dopoledne, a tak se každý den částečně obměňovalo složení mladší skupiny dětí.

Z hlediska **klasifikace bilingvismu jednotlivých dětí** v MŠ se jednalo jednak o „přirozený bilingvismus“ dětí z jazykově smíšených rodin, dále pak o reálně či teoreticky vznikající „umělý sekvenční bilingvismus“ dětí z monolingvních rodin (s jiným než anglickým jazykem) a taktéž reálně či teoreticky vznikající „umělý sekvenční trilingvismus“ dětí z bilingvních rodin s jinými jazyky než angličtinou.

Sledované třídy byly zaměřeny **výhradně na používání anglického jazyka**, jednalo se o výchovně-vzdělávací činnost v anglickém jazyce a asimilaci minoritních mluvčích vzhledem k angličtině. Z hlediska klasifikace podle vztahu mezi jazykem dítěte a vyučovacím jazykem se v anglické MŠ bral **určitý omezený ohled na to, že hlavní vyučovací jazyk nebyl mateřským jazykem některých dětí** a byl tomu v určité malé míře uzpůsoben program a metody práce s dětmi zejména tím, že cizojazyčné děti nebyly nuceny odpovídat na otázky, kterým zjevně nerozuměly a komunikace s nimi byla co nejnázornější. Na jazykovou výchovu byl však v MŠ celkově kladen velký důraz. Vzhledem k dětem s jiným než anglickým mateřským jazykem byl jednostranný jazykový cíl opět nadřazen cíli hlavnímu – výchovnému.

6.2.1 Výchovně-vzdělávací program anglické MŠ

Ve sledované anglické MŠ se využíval zejména **vzdělávací program** z internetové stránky www.learningpage.com, který zahrnoval konkrétní náměty na aktivity (s obrázky, písněmi a říkadly) s předškolními dětmi na celý rok a další podobné stránky s omalovánkami, aktivitami, písněmi a říkadly. Jednotlivé učitelky si vyhledávaly další doplňující didaktické materiály samy (obrázky, knihy pohádek a říkadel, CD), případně obrázky na výtvarné aktivity samy kreslily a vyráběly.

Výuka angličtiny probíhala **přímou metodou** během celého programu. Koncentrované lekce následovaly po ranní volné hře vždy od 9 hodin a probíhaly 30 - 40 minut. Schéma lekce obsahovalo pohyb a zpěv na hudbu (*Good morning, Mexican*

jumping beans, Bonny hop, Train), potom následovaly aktivity v sedě - přivítání, počítání dětí (zvláště chlapců a dívek), dny v týdnu, určení, jaký je den, případně počasí, písničky s pohyby rukou, básničky, čtení pohádky či příběhu. Po svačině pak probíhala tematicky zaměřená aktivita - buď výtvarná, zaměřená na jemnou motoriku, počítání či základy psaní. Potom následovala volná hra dětí a pobyt venku. Odpoledne po volné hře, která byla místo obvyklého odpočinku dětí, se opakovala koncentrovaná lekce a následovala další tematicky zaměřená aktivita. Nakonec pokračoval program volnou hrou dětí. Rodiče si děti vyzvedávali do 16 hodin.

Materiální vybavení dvou tříd anglické MŠ obsahovalo kvalitní didaktický materiál laděný ve stylu MŠ Marie Montessori, různě tematicky zaměřené puzzle, domina, hračky zaměřené na rozvoj jemné motoriky (korálky, fazole různých velikostí na třídění), dále stavební kostky, lega, skládačky, magnetové stavebnice, koleje s vláčky, plastová zvířata, barevné polštářky, počítadla, knihy, obrázky a podobně. Vybavení MŠ děti kognitivně přiměřeně stimulovalo, dle mého názoru však zejména mladším dívkám chyběly například panenky s výbavou, kuchyňský koutek k sociálním hrám a více stavebních kostek k volné hře.

6.2.2 Pozorování komunikace dětí v anglických třídách

Jednou z metod použitých v diagnostické sondě bylo **pozorování chování dětí s jiným než anglickým jazykem** v anglické třídě. Cílem dlouhodobého (nestrukturovaného) pozorování bylo zjistit vliv prostředí anglické třídy na relativní psychickou pohodu a úspěšný rozvoj „umělého“ bilingvismu těchto dětí v MŠ.

Kladla jsem si následující otázky: **Jak se projevují jednotlivé děti v MŠ vystavené cizímu jazyku při ranní lekci angličtiny a řízených činnostech v cizím jazyce v komunikaci s učitelkou** (rodilou mluvčí a českými učitelkami). Zda je dítě uvolněné a zároveň pasivní či aktivní, nebo je celkově v napětí a smutné, případně vyhledává konflikty. Další otázkou bylo, zda **vyhledává cizojazyčné dítě kontakt také s cizojazyčnými spolužáky, nebo se jich straní**.

Ranní **lekce angličtiny** (30 - 40 min), kterou vedla rodilá mluvčí, měla celkem dynamický spád a většinu dětí bavila. Anglicky mluvící děti ze starší skupiny většinou dávaly pozor a podílely se na společných promluvách. Také anglicky mluvící mladší děti neměly s pozorností v lekci větší problém.

České starší děti měly zpočátku své návštěvy MŠ určité **potíže s pozorností** a také v průběhu roku, když se již zapojovaly do lekce, se snadno nechaly vyrušit komunikací s jinými dětmi, jinak se ale snažily zapojovat do promluv, které již znaly.

České mladší děti lekci pozorovaly, ale neúčastnily se aktivně, ke konci lekce bývaly někdy unavené ze soustředění a z toho, že nerozuměly. Podobně také cizojazyčné mladší děti mívaly s koncentrací na učitelku při anglické lekci určité potíže. Celkově však lze říci, že se pozornost dětí postupně během roku zlepšila, protože se v lekci opakovalo každý den stejné schéma, takže i cizojazyčné děti postupně rámcově porozuměly obsahu.

Tabulka č.4

Anglická MŠ - skupina starších dětí

Jméno / věk	1. jazyk / 2. jazyk	Jazyk ZŠ	Návštěva MŠ	Projev dítěte v MŠ
Alinka / 3	RJ	? (AJ, RJ)	dopolední	B
Amir / 5	RJ	AJ	červenec / cel.	C,D
Dan / 4	RJ	AJ	červenec / cel.	C, D
Daniel / 4	AJ	AJ	celodenní	D
Daniela / 4	ŠJ / NJ	AJ	celodenní	A
Dominik / 4	AJ / ČJ	AJ	celodenní	A
Kryštof / 4	ČJ	ČJ	2x celodenní	A
Laura / 4	PJ / FJ	? (FJ, ČJ)	celodenní	A
Luka / 5	SrJ	ČJ	1x odpolední	A
Lukáš / 5	ČJ	ČJ	2x dopolední	A
Miloš / 5	Sr/ ČJ	ČJ	1x odpolední	A
Oliver / 5	SJ / ČJ	ČJ	celodenní	B
Šárka / 4	ČJ	ČJ	dopolední	D
Thea / 4	SrJ	ČJ	1x odpolední	A, C
Vojta / 5	ČJ	ČJ	celodenní	D
Viktor / 3	ŠJ	AJ	3x dopolední	C
Vincent / 4	ČJ	ČJ	1x odpolední	A
Yaamir / 3	HiJ / AJ	AJ	celodenní	A
Zoe / 3	SrJ	ČJ	1x odpolední	A, C

- Tučně jsou zvýrazněna jména dětí, které chodily na hlavní dopolední program.

- V prvním sloupci tabulky je křestní jméno a věk dítěte.
- V druhém sloupci je mateřský jazyk a případný další jazyk u přirozeně bilingvních dětí, v pořadí jazyk matky - jazyk otce. Zastoupeny jsou jazyky: anglický (AJ), arabský (ArJ), český (ČJ), finský (FiJ), francouzský (FJ), hindi (HiJ), holandský (HJ), chorvatský (ChJ), italský (IJ), japonský (JJ), polský (PJ), ruský (RJ), slovenský (SJ), srbský (SrJ), španělský (ŠJ), švédský (ŠvJ), uzbecký (UJ).
- Ve třetím sloupci je uveden jazyk, v jakém bude dítě dle rodičů vzděláváno na ZŠ.
- Ve čtvrtém sloupci je uvedena návštěva MŠ - dopolední (každý den), 2x či 3x týdně dopolední
- V pátém sloupci je uveden (zjednodušeně) pozorovaný projev dítěte v MŠ, kdy A - představuje běžný projev dítěte s přirozenými odchylkami, B - výraznější adaptační potíže dítěte, C - výraznější problémy chování dítěte ve vztahu k výukovému programu (malá pozornost), D - výraznější problémy ve vztahu k ostatním spolužákům a učitelkám.

Děti byly ve sledovaných třídách **jazykově heterogenní**. Ze starší skupiny navštěvovalo MŠ dopoledne devět až deset dětí. Z toho jeden chlapec hovořící anglicky (Daniel), tři děti „přirozeně bilingvní“ s angličtinou (anglicko-španělská Sara, anglicko-český Dominik, anglicko-indický Yaamir), dvě děti „přirozeně bilingvní“ s jinými jazyky než angličtinou (německo-španělská Daniela, polsko-francouzská Laura), Švéd Viktor, „sekvenčně bilingvní“ dívka (česky hovořící Ruska Alinka), české děti (Vojta, Kryštof, Lukáš, Šárka, slovensko-český Oliver). Některé děti (Alinka, Lukáš, Kryštof a Viktor) navštěvovali MŠ dvakrát či třikrát týdně v různé dny. Odpoledne MŠ navštěvovaly další děti, nejčastěji jedenkrát týdně (Luka, Miloš, Thea, Vincent, Zoe). V červenci pak třídu navštěvovaly navíc „uměle bilingvní“ ruské děti (Daniel, Amir, Patrik).

Ve skupině starších dětí se jednalo o cíleně vytvořené anglické prostředí, kde se uplatňovala pouze **přímá metoda** výuky anglickému jazyku, kterou vedla rodilá mluvčí, která zároveň prosazovala bezvýhradné používání angličtiny v komunikaci učitelek s dětmi. Česká učitelka hovořila na děti anglicky, což se celkem dařilo zejména při nacvičování básniček, písniček, komunikaci s vizuálními pomůckami a při běžných situačně podmíněných pokynech.

Náročnější byla cizojazyčná komunikace opět v situacích, kdy české dítě nepochopilo pokyny, nebo mělo nějaký problém, v tom případě s ním **česká učitelka komunikovala v češtině**. Také české děti se na českou učitelku obracely přirozeně v češtině. Podle metodických pokynů paní ředitelky měla však česká učitelka odpovídat v angličtině.

Komunikace s českým dítětem v angličtině byla velmi umělá a děti to vycítily, což kazilo atmosféru komunikace. Některé pak raději s učitelkami příliš nekomunikovaly, což však situaci spíše zhoršovalo, protože dítě si cizí jazyk osvojuje zejména na podkladě citového vztahu s dospělým. Z mého pohledu byl opět

jednostranný **jazykový cíl ředitelkou** (rodilou mluvčí) **přeceňován**, a tím podceňován cíl hlavní - výchovný. Psychohygienický a celkový prospěch dětí v MŠ nebyl ani v tomto případě nadřazen jednostrannému cíli.

Ve skupině starších dětí hovořily anglicky jako svou mateřštinou čtyři děti, pět dětí mluvilo česky a čtyři dalšími jinými jazyky. Tato konstelace vytvářela v instituci multilingvní prostředí s jemnou převahou angličtiny a češtiny. Cizojazyčné děti byly motivovány učit se anglicky, aby porozuměly učitelce a anglickým spolužákům, v některých případech také česky, aby porozuměly českým spolužákům. Motivace dětí byla podporována také rodiči, kteří vnímali vysokou prestiž angličtiny jako mezinárodně používaného jazyka.

Třída starších dětí se při mém (nestrukturovaném) pozorování jevila **rozčleněna** na jedince s vysokým stupněm obliby (sociometrické hvězdy), mezi které se řadil Oliver a Daniel, každý však ve své jazykové skupině. Potom se ve třídě vyskytovaly jedinci závislejší na jiných, což byl Yaamir a Vojta, kteří stále usilovali o přízeň jiných dětí, což vyvolávalo také různé konflikty, když se spojili proti dalšímu dítěti, nebo došlo k nějakému nedorozumění.

Daniel a Vojta měli **výraznější problémy v chování**, jak ve vztahu k učitelkám, tak ve vztahu k dětem. Oba chlapci projevovali určité rysy hyperaktivity provázené sníženou frustrační tolerancí a rozladěností, což negativně ovlivňovalo atmosféru skupiny. Zejména u Vojty, který navštěvoval anglickou MŠ již druhým rokem se situace spíše stupňovala a jeho dominantní chování a citová nestabilita vytvářela mnoho konfliktních situací, které byly umocňovány nedorozuměním se s dětmi i učitelkami. Osobně jsem s tímto chlapcem mluvila česky, protože jsem uznala, že v jeho případě je prioritou jasná a srozumitelná komunikace bez přetvářky a zároveň jasné pokyny, podle kterých by se mohl řídit.

Ve skupině byly také děti v jistém směru **izolované**, a to zejména z jazykového důvodu. Jednalo se o děti s jiným jazykem než češtinou a angličtinou, patřila mezi ně polsko-francouzská Laura a Švéd Viktor. Tyto děti se snažily komunikovat s dalšími dětmi, ale bylo to pro ně velmi náročné, jejich komunikace se odehrávala na jednoduché úrovni a ostatní děti je samy od sebe příliš nekontaktovaly.

„Přirozeně bilingvní“ děti si mohly vybírat kamarády z celé skupiny, což pro ně byla velká výhoda a často působily jako spojovatelé mezi oběma skupinami. Pětiletý Dominik se bavil jak s českými, tak s anglickými dětmi, přepínal spontánně

z jednoho jazyka do druhého. V češtině sice dělal gramatické chyby, nijak ho to však v komunikaci neomezovalo.

Sara (španělsko-anglická čtyřletá dívka) komunikovala s Danielou (španělsko-německou pětiletou dívkou) ve španělštině a během roku pak postupně i v angličtině v komunikaci týkající se anglické lekce. Pro Danielu byla komunikace se Sarou emočně velmi důležitá, protože se necítila osamělá a Sara jí pomáhala v porozumění cizí řeči. S ostatními dětmi Sara komunikovala přirozeně v angličtině.

Většina starších českých dětí (Lukáš, Oliver, Šárka, Vojta) si ke komunikaci a hře vybírala české partnery. Kryštof si hrál také s anglicky mluvícím Yaamirem, s nímž měl podobný temperament a přestože si nerozuměli, uměli si spolu hrát. Komunikovali spolu tak, že jeden na druhého mluvil svou mateřštinou a ten druhý, když chtěl odpovědět, tak užil slovíčko z druhého jazyka, které z komunikace pochytil. Například Yaamir při hře se stavebnicí na něco ukázal a zeptal se: „Yes?“ a Kryštof mu odpověděl: „Yes, yes“. Jindy zase Kryštof použil české slovo a Yaamir to česky zopakoval, nebo mu odpověděl. Sara se často kontaktovala s Oliverem, ale tím, že si nerozuměli, měli ztíženou komunikaci. Oliver ji učil česká slova, která Sara ráda opakovala, přestože často nevěděla, co říká. I ostatní děti po sobě často a ochotně opakovaly různá slova a věty, což je obecný jev u předškolních dětí.

Děti při komunikaci s cizojazyčnými spolužáky obecně častěji zapojovaly nonverbální komunikaci, více ukazovaly, gestikulovaly, používaly výraznou mimiku. A pokud byly motivovány se s dotyčným cizojazyčným spolužákem dorozumět, zapojovaly všechny složky komunikace a byly při tom velmi tvořivé.

Ve třídě starších dětí jsem realizovala také **rozhovory s rodiči monolingvních dětí**, které měly možnost stát se v MŠ (vzhledem k jejich jazykům cizojazyčné) uměle bilingvními. Po půl roce návštěvy cizojazyčné MŠ (v případě prázdninové docházky již po měsíci) jsem se jednotlivých rodičů reálně či teoreticky „školsky (uměle) bilingvních“ dětí zeptala, jak se jim zdá, že se u dítěte rozvíjí druhý jazyk. V šesti případech rodiče odpověděli, že se dítě naučilo několik písniček, slovních spojení a jednoduchých vět a je ochotné angličtinu poslouchat. V dalších případech čtyř dětí se podle rodičů dítě naučilo navíc rámcově rozumět jednoduchým větám a pokynům a má určitou slovní zásobu (barvy, dny v týdnu, počítání, zvířata, věci).

O prázdninách navštěvovaly MŠ Panda Learning Center 3 pětiletí ruští chlapci, kteří během školního roku navštěvovaly anglickou The British International School (od svých 2,5 let). Uměli dobře anglicky, mluvili celkem plynule ve větách. U jednoho

chlapce uvedla matka jako první řeč dokonce oba jazyky (ruský i anglický). Chlapci budou pokračovat v anglickém vzdělávání opět na British international school.

Tabulka č. 5

Anglická MŠ - skupina mladších dětí

Jméno / věk	1. jazyk / 2. jazyk	Jazyk ZŠ	Návštěva MŠ	Projev dítěte v MŠ
Alex / 2	RJ / FJ	FJ	dopolední	B
Alexander / 2	IJ	IJ	2x dopolední	B
Anna / 3	ČJ / NJ	? (jazyková)	3x dopolední	A
Elisabet / 3	ČJ / AJ	AJ	3x dopolední	A
Elie / 3	FJ	FJ	2x dopolední	A
Hannah / 3	ChJ / FJ	FJ	dopolední	A
Chedi / 3	ArJ-FJ/ArJ	? (FJ, AJ)	2x dopolední	B, C
Josua / 2	RJ	AJ	červenec / dop.	A
Kája / 2	ČJ	ČJ	2x dopolední	B
Karolína / 2	ČJ	ČJ	2x dopolední	A
Katharina / 2	FJ	FJ	3x dopolední	A
Ksenia / 3	RJ	AJ	červenec / dop.	B
Linia / 2	ŠvJ	AJ	3x dopoledne	B
Marko / 2	SJ / ArJ	? (ČJ, AJ)	2x dopoledne	B
Max / 3	PJ / FJ	? (FJ, ČJ)	3x dopolední	B, C
Nelia / 3	FiJ / NJ	? (NJ, AJ)	2x dopolední	A
Sarah / 3	UJ / AJ	AJ	dopolední	A
Sofie / 2	ČJ	ČJ	2x dopolední	B
Sofia / 2	IJ / ČJ	ČJ	2x dopolední	A
Saša / 2	RJ / AJ	AJ	2x dopolední	B
Tobiáš / 2	IJ / ČJ	ČJ	2x dopolední	A
Vendula / 2	ČJ	ČJ	2x dopolední	B

- V prvním sloupci tabulky je křestní jméno a věk dítěte.

- V druhém sloupci je hlavní jazyk a případný další jazyk u přirozeně bilingvních dětí, v pořadí jazyk matky - jazyk otce. Zastoupeny jsou jazyky: anglický (AJ), arabský (ArJ), český (ČJ), finský (FiJ), francouzský (FJ), hindi (HiJ), holandský (HJ), chorvatský (ChJ), italský (IJ), japonský (JJ), polský (PJ), ruský (RJ), slovenský (SJ), srbský (SrJ), španělský (ŠJ), švédský (ŠvJ), uzbecký (UJ).

- Ve třetím sloupci je uveden jazyk rodiči předpokládané ZŠ.

- Ve čtvrtém sloupci je uvedena návštěva MŠ - dopolední (každý den), 2x či 3x týdně dopolední

- V pátém sloupci je uveden (zjednodušeně) pozorovaný projev dítěte v MŠ, kdy A - představuje běžný projev dítěte s přirozenými odchylkami, B - výraznější adaptační potíže dítěte, C - výraznější problémy chování dítěte ve vztahu k výukovému programu (malá pozornost), D - výraznější problémy ve vztahu k ostatním spolužákům a učitelkám.

Mladší skupinu dětí navštěvovalo každý den 8 až 9 dětí z celkového počtu 20 dětí zapsaných během školního roku. O prázdninách v červenci třídu navštěvovaly navíc dvě ruské děti (Josua, Ksenia). Většina dětí navštěvovala MŠ dvakrát týdně, tři děti každý den (Alexander, Hanah, Sarah). Převážná část dětí z mladší skupiny hovořila jinými jazyky než angličtinou kromě bilingvních dětí. Majoritu mladší skupiny tvořily navíc děti bilingvní (11 dětí). Nejpočetnější byla jazyková skupina francouzsky hovořících dětí (Katharina, Elie, polsko-francouzský chlapec Maxim, chorvatsko-francouzská dívka Hanah, rusko-francouzský chlapec Alex, francouzsko-arabský chlapec Chedi), dále byla početná skupina českých dětí (Kája, Karolína, Sofie, Vendulka, česko-německá Anna, česko-anglická Elisabeth, slovensko-arabský Marko, česko-italský Tobiáš, česko-italská Sofie), dále Finka Nelia, Švédka Linia.

11 z 20 mladších dětí mělo **výraznější adaptační problémy** na začátku své docházky, u některých dětí potíže přetrvávaly i po měsíci. Tyto problémy se vyznačovaly zejména pláčem po odchodu rodiče z MŠ, smutkem, velmi častým tázáním se na rodiče, upnutím se pouze na jednu osobu v MŠ (od jiných si nechtěly nechat pomáhat).

Pro zúčastněné představovala adaptace celkově **náročnou situaci**. Děti často poprvé navštěvovaly předškolní instituci a pro české učitelky bylo nepřírozené mluvit na tyto adaptující se české děti anglicky, když bylo jasné, že se děti špatně orientují v instituci a potřebují slyšet mateřštinu, která je dokázala uklidnit a zároveň v ní jednoduše rozuměly požadavkům na ně kladeným. V těchto situacích jsem spolu s kolegyněmi na tyto děti mluvila (přes zákaz ředitelky) česky, což pokládám za vhodné řešení. Jedna kolegyně uměla také francouzsky, proto pro ni bylo v situaci nedorozumění s francouzskými dětmi přirozené použít jejich mateřský jazyk.

Během školního roku jsme potom **stupňovaly používání angličtiny** v individuální komunikaci s těmito dětmi. Zejména při společných aktivitách zpěvu a recitaci písní a básniček bylo používání angličtiny vhodné. Při výtvarných aktivitách se používání angličtiny doplňovalo českým (francouzským) vysvětlením. Běžné aktivity (toaleta, oblékání) se řešily v mateřštině dětí a v průběhu roku se komentovaly také anglicky.

V **skrytém kurikulu** obou tříd MŠ tedy bylo cílem také užívání jednoho jazyka k zasvěcování do druhého jazyka, což uplatňovaly české učitelky v komunikaci s českými a francouzskými dětmi a bylo to pro složitější komunikaci nevyhnutelné. Připadalo mi užívání angličtiny při odpovídání na otázky českým dětem jakéhokoli

věku nepřírozené, protože mu dotyčné dítě nerozumělo a bylo zmatené. Ve třídě se často vyskytovaly úkoly a případně výchovné problémy, které bylo potřeba řešit prioritně. Především se řešily různé konflikty mezi dětmi a bylo potřeba děti učit prosociálnímu chování a zabezpečit efektivní sdělování informací od dětí k učitelkám a naopak.

Po půl roce návštěvy cizojazyčné MŠ (v případě prázdninové docházky již po měsíci) jsem se také **rodičů mladších monolingvních dětí zeptala**, jak hodnotí rozvoj druhého jazyka u svého dítěte. Ve dvou případech (Lin, Vendulka) rodiče odpověděli, že dítě z jazyka nepochytilo aktivně téměř nic, ale nemá již z angličtiny strach. Ve čtyřech případech rodiče odpověděli, že se dítě naučilo nějaká slova (počítání, některé barvy, zvířátka) a jednoduché věty. U Káji prý přetrvával zájem o anglický jazyk a rodičů se často ptala, jak se co řekne anglicky. U jednoho chlapce, o kterého se navíc starala anglicky hovořící chůva, se jazyk úspěšně rozvíjel i v aktivním používání.

6.2.3 Vliv anglické MŠ na české a cizojazyčné děti

Vliv anglické MŠ na české a cizojazyčné děti ze starší věkové skupiny (4 - 6 let) byl ve sledované skupině **velmi individuální**. Samozřejmě nelze vliv prostředí (cizojazyčné MŠ) přeceňovat, avšak pokládám jej obecně za určující faktor ve výchově malých dětí. Prostředí, ve kterém dítě tráví poměrně hodně času, což mateřská škola nepochybně je, na něj značně působí, a to buď harmonizujícím a podpurným vlivem, nebo může dítě naopak destabilizovat a narušit jeho optimální rozvoj, případně zesílit potíže, které již má.

Různorodý didaktický materiál (k volné hře) v MŠ děti kognitivně dostatečně stimuloval. V řízených aktivitách navazujících na jazykové lekce starší děti procvičovaly jemnou motoriku (kreslení, stříhání) a učily se anglicky počítat, poznávat čísla a písmena abecedy a také základy psaní, což však bylo podstatně dříve, než je běžné v podmínkách české MŠ. Některé děti nebyly na tyto činnosti zralé a měly k nim určitou nechuť, což se pak negativně odráželo v jejich výkonu. Jiné děti tyto činnosti plnily docela rády. Zájem dětí o soustředěné činnosti, zvláště psaní a poznávání písmen a čísel byl značně individuální.

Starší české a cizojazyčné děti zpočátku **reagovaly na anglickou lekci různě**, některé se snažily porozumět a zapojovat se, některé spíše pasivně přihlížely. Postupně se děti stále více zapojovaly a rozuměly jednoduchým pokynům. Co se jazykové stránky týče po půl roce návštěvy MŠ starší děti většinou znaly některé písničky,

průpovědi z lekce a cizojazyčné pokyny. Jejich znalosti byly rozvinuté v závislosti na tom, jak často MŠ navštěvovaly, a na tom, jaká byla motivace rodičů, kteří s některými dětmi jazyk procvičovaly doma.

Myslím si, že po psychické stránce byly některé děti tím, že nedokonale rozuměly pokynům učitelek, **nepřiměřeně frustrovány**. Některé děti se projevovaly utlumeně, což byl případ Olivera (pětiletého slovensko-českého chlapce), jenž chodil do MŠ denně a zejména první polovinu školního roku se nepřiměřeně stydl mluvit a projevovat v kontaktu s anglickou rodilou mluvčí a částečně i s českými učitelkami, pokud s ním komunikovaly v angličtině. Olivera jsem učila předchozí rok v české MŠ, kde se projevoval sice také spíše introvertně, ale přirozeně a komunikativně, nestydl se a nebyl tolik melancholický jako v anglické MŠ. Zároveň pro mě bylo obtížné mluvit na něj anglicky, když se na mě obracel česky.

Podobně stydlivě se projevoval také **Lukáš**, který však chodil do anglické MŠ jen dvakrát týdně, a tak měl možnost kompenzace ve své české MŠ. Myslím si, že pro výrazně introvertní a melancholické české děti není každodenní cizojazyčná výuka v takto koncipované MŠ vhodná.

Jiné děti svou možnou frustraci z nedokonalého porozumění projevovaly naopak neklidem, rozladěním, neposlušností a případnou agresivitou, což byl případ Šárky (pětileté Češky) a Vojty (pětiletého Čecha). **Šárka** se často projevovala citově velmi nestabilně, rozladěně, někdy až hystericky, pokud něčemu nerozuměla, nebo nechtěla uposlechnout pokyny a učitelky se ji k tomu snažily dovést. Myslím si, že pro ní byla celodenní komunikace v cizím jazyce nevhodná, protože ji emočně ještě více destabilizovala.

Pětiletý **Vojta** navštěvoval cizojazyčnou MŠ již druhým rokem. Projevoval se často velmi dominantně k ostatním dětem a zároveň byl citově nezralý, což vyvolávalo hodně konfliktů a třecích ploch s ostatními dětmi. Anglicky se hovořit příliš nenaučil, zejména z důvodu slabší pozornosti a koncentrace. Důležité z výchovného hlediska pro něj bylo především naučit se vycházet s druhými dětmi, řešit konflikty a rozvíjet prosociální chování. Komunikace v angličtině, které nerozuměl, a zároveň intenzivní komunikace s učitelkami, od kterých musel být neustále usměřňován, všechny tyto cíle znesnadňovala a vytvářela problémy další. Myslím si, že pro děti s takovými charakteristikami není celodenní cizojazyčná výchova v MŠ vhodná, protože jejich výchova staví před pedagogy důležitější úkoly, a to zejména vytvoření prostředí, které

by bylo pro dítě srozumitelné s jasně definovanými pravidly, bez další příliš vysoké kognitivní zátěže.

U starších českých a cizojazyčných dětí, které navštěvují anglickou MŠ v posledním roce před nástupem do ZŠ, je důležité zamýšlet se také nad **školní připraveností dítěte**, která se týká i úrovně verbální komunikace dítěte a motivace ke školní práci. V cizojazyčné instituci se nemusí rozpoznat určité problémy dítěte týkající se kvality slovního projevu v jeho mateřštině (vadná výslovnost, sociální kompetence). Také určité emoční problémy dítěte, jako například velká plachost a mlčenlivost, lze sice přičítat vlivu cizojazyčné instituce, avšak jestliže tyto problémy přetrvávají i při přechodu do běžného prostředí, pak mohou být způsobeny neurotickým vývojem osobnosti dítěte.

U **malých dětí** (ve věku kolem 2 let) v anglické MŠ byla obtížná zejména jejich adaptace, proto jsem jim s kolegyní dávala pokyny především v jejich mateřštině (v češtině a francouzštině). Děti s jiným než anglickým mateřským jazykem byly postupně ochotné poslouchat cizojazyčnou lekci, později se také trochu zapojovaly do proslovů, které se stále opakovaly (zpívání, počítání, barvy, dny v týdnu a podobně), v polovině školního roku některé děti znaly tyto písničky a proslovy a rozuměly jednoduchým pokynům v cizím jazyce, a tak na ně i reagovaly.

Velmi těžko se však v tomto věku dětí odhaduje, čemu všemu dítě rozumí, protože **děti reagují zejména situačně**, takže mnoho pokynů chápou i nonverbálně. Na cizojazyčné spolužáky děti reagovaly občasnými cizojazyčnými slovy („No“, „Yes“, „This is my“.) Po osobnostní i kognitivní stránce si však myslím, že se děti nerozvíjely v takové míře, jako by se rozvíjely v prostředí s jejich mateřským jazykem.

Mladší děti mezi sebou verbálně komunikovaly obecně méně a **jazyk pro ně při výběru herního partnera nehrál tak velkou roli**, což je v případě přítomnosti dětí s různými mateřskými jazyky pozitivní faktor. Komunikovaly více také činem, respektive nonverbálně. Například si spolu hrály dvouleté dívky, francouzsko-chorvatská dívka Hanah s uzbecko-anglickou dívkou Sarou. Jejich komunikaci vedla anglicky Sara a Hanah se jí snažila porozumět i mluvit, moc se jí to však nedařilo, a tak se spíše Saře podřizovala. Přestože si dívky verbálně příliš nerozuměly, jejich spojení bylo po celý rok velmi silné. Sasha (anglicko-ruská dívka) si ráda hrála s Nelií (finsko-německou dívkou) a byla ve vztahu vůdčí, což bylo dáno zejména submisivní povahou Nelie, ale také anglickým okolím, jemuž Nelie příliš nerozuměla, což jí utlumovalo. Přestože si nedokonale rozuměly, velmi rády komunikovaly.

Mladší děti v komunikaci se spolužáky **používaly svou mateřštinu**, takže české monolingvní i bilingvní děti (Elisabet, Anna, Tobiáš, Vendulka, Sofie) mezi sebou i s ostatními komunikovaly česky, výjimečně se některé pokoušely používat v komunikaci s cizojazyčnými dětmi anglická slovíčka a jednoduché věty, když s nimi slyšely hovořit učitelku.

Některé děti ještě příliš verbálně nekomunikovaly ani v mateřském jazyce, což byl případ Linie (22 měsíční švédské dívky), Sofie (21 měsíční česko-italské dívky) a Alexe (dvouletého rusko-francouzského chlapce). Některé děti se snažily drmolit či **napodobovat angličtinu**, vznikala z toho často směs anglického přízvuku a několika pochycených anglických slov.

Ve skupině mladších dětí s jiným než anglickým jazykem jsem **neshledávala příliš velký kladný přínos cizojazyčné výchovy** vzhledem k celkovým adaptačním a separačním problémům dětí, které je velmi dlouho emočně vysilovaly, a vzhledem k důležitějším výchovným úkolům v raném věku dětí, jimiž je zejména získání důvěry v okolní prostředí a smysluplná aktivita. Vzhledem k optimálnímu rozvoji dětí bylo pozitivní zejména to, že dětí z jedné jazykové skupiny bylo vždy více (4 francouzsky hovořící děti, 5 dětí hovořících česky), pokyny bylo tedy možné dávat v jejich mateřském jazyce a mohly spolu komunikovat.

Vzhledem k situaci rodin cizinců, jejichž děti nemohly navštěvovat MŠ ve svém mateřském jazyce, protože takové instituce nebyly dostupné, nebo byly velmi vzdálené, byla **volba anglické MŠ** za těchto okolností jediná ucházející možnost, kterou mohli zvolit. Pro tyto rodiče (dětí v batolecím období) byla rozhodující kvalita péče o jejich děti (počet učitelek na skupinu dětí, materiální vybavení třídy) a dorozumění se s učitelkami, takže jejich rozhodování bylo při malém počtu jeslí značně zúžené. Cizojazyční rodiče nehledě na jejich mateřský jazyk většinou ovládají angličtinu a anglických jeslí je z cizojazyčných institucí nejvíce. Tito rodiče zároveň nemívají často jasno, zda budou v České republice dlouhodobě, jak jsem se dozvěděla při svých rozhovorech s nimi. Anglická instituce je pro ně často v mnoha ohledech výhodnější než česká a zároveň zde hraje roli mezinárodní prestiž vzdělání v anglickém jazyce.

6.3 Dotazník rodičům bilingvních dětí

Další metodou použitou ve výzkumné sondě byl dotazník rodičům bilingvních dětí (viz. příloha 1). Během svého působení ve zmiňovaných předškolních zařízeních jsem shromáždila **dotazníky od rodičů bilingvních dětí** a to i těch, které navštěvovaly MŠ krátkodobě (například o letních prázdninách). V dotazníkovém šetření jsem vycházela z předpokladu, že rodiče bilingvních dětí vědí o rozvoji jazyka svého dítěte nejvíce, lze proto považovat informace od nich za směrodatné. Musel by však být splněn předpoklad validity dotazníku, což při poměrně malém vzorku dětí není možné, navíc nebyl zjišťován názor obou rodičů, jenž se mohl lišit. Jedná se tedy pouze o empirickou sondu do rodinné komunikace konkrétních dětí s tím, že si výsledky nekladou za cíl být platné obecněji.

Dotazníky v české a anglické verzi jsem rodičům **předávala osobně** s prosbou o vyplnění informací, které by mi pomohly k úvahám o tématu bilingvismu předškolních dětí. Většina rodičů mi vyplněné dotazníky včas vrátila, některým rodičům jsem se několikrát taktně připomněla. Se dvěma rodiči jsem místo dotazníku provedla strukturovaný rozhovor.

V dotazníku rodičům jsem se zaměřila na následující **otázky**:

- **Jaký jazyk považují rodiče za „hlavní (mateřský, první) jazyk“** svého dítěte? A) Jazyk jednoho rodiče (matky či otce). B) Jazyk obou rodičů. C) Jazyk okolní společnosti (kde se dítě vyskytuje či vyskytovalo).
- **Jaký je vztah rozvoje obou jazyků?** A) Zřetelně nerovnoměrně rozvinuté jazyky - subordinativní bilingvismus (jeden jazyk více, druhý méně) B) Přibližně stejně rozvinuté jazyky - koordinativní bilingvismus.
- **Jaká je nejčastější metoda rodinné komunikace?** (Jak komunikují rodiče společně s dítětem?) 1) Metodou „jeden člověk - jeden jazyk“, kdy každý rodič hovoří s dítětem svým mateřským jazykem. 2) Oba rodiče oběma jazyky, kdy používají dvojjazyční rodiče oba své jazyky v komunikaci s dítětem. 3) Metodou „jeden člověk – dva jazyky“, kdy každý rodič hovoří s dítětem svým mateřským jazykem a navíc také jazykem dalším, nejčastěji jazykem okolní společnosti.
- **Pro jakou ZŠ se rodiče pravděpodobně rozhodnou?** A) Pro ZŠ v prvním jazyce dítěte. B) Pro ZŠ v druhém jazyce dítěte. C) Pro ZŠ v dalším jiném jazyce než jsou jazyky rodičů.

Ve své výzkumné sondě jsem shromáždila **38 dotazníků** o „přirozeně bilingvních“ dětech pocházejících z jazykově smíšené rodiny, z toho 17 se týkalo dětí „přirozeně bilingvních“ a 21 přirozeně bilingvních dětí se vznikajícím „umělým trilingvismem“ (multilingvismem) navštěvujících cizojazyčnou instituci.

Tabulka č. 6

„Přirozeně bilingvní“ děti

Jméno/ věk	1. jazyk	Jazyky rodičů	Metoda k. / Jazyk p.	Vztah rozvoje j.	MŠ / ZŠ	Projev d. v MŠ
Alice / 2	ČJ	ČJ / AJ	1 / AJ(ČJ)	sub.	AJ/? (ČJ, AJ)	A
Dominik / 4	AJ-ČJ	AJ / ČJ	1 / AJ	koor.	AJ / AJ	A
Denis / 2	RJ-AJ	RJ / AJ	1 / AJ - RJ	mix.	AJ / ?	A
Eliáš / 3	ČJ	ČJ / AJ	1 / AJ	sub.	AJ / ČJ	A
Elisabet / 3	ČJ - AJ	ČJ / AJ	1 / AJ	sub.	AJ / AJ	A
Eliška / 3	ČJ - AJ	ČJ / AJ	1 / AJ	koor.	AJ / AJ	D
Monika / 3	ČJ	JJ / ČJ	1 / AJ	sub.	ČJ / ČJ	B
Oskar / 3	FJ	ČJ / FJ	1 / FJ	sub.	ČJ / FJ	C, D
Patricia / 2	RJ	RJ / AJ	1 / AJ	sub.	AJ / ?	A
Samuel / 3	ČJ	ČJ / AJ	1 / AJ	sub.	ČJ / ČJ	C, D
Sara / 3	ŠJ	ŠJ / AJ	1 / AJ	m. sub.	AJ / AJ	A
Sarah / 2	UJ	UJ / AJ	1 / AJ	m. sub.	AJ / AJ	A
Santiago / 3	AJ	AJ / ČJ	1 / AJ-ČJ	sub.	AJ / ČJ	A
Saša / 3	RJ	RJ / AJ	1 / AJ	m. sub.	AJ / AJ	A
Sofie / 2	ČJ	ČJ / ŠJ	1 / AJ	sub.	ČJ / ČJ	A
William / 2	AJ	AJ / SJ	1 / AJ	sub.	ČJ / ČJ	A
Yaamir / 3	HiJ - AJ	HiJ - AJ / HiJ - AJ	2 / HiJ - AJ	sub.	AJ / AJ	A

Tabulka č. 7

„Přirozeně bilingvní“ děti s možností vzniku „umělého trilingvismu“

Jméno/ věk	1. jazyk	Jazyky rodičů	Metoda k. / Jazyk p.	Vztah rozvoje j.	MŠ / ZŠ	Projev d. v MŠ
Alex / 2	RJ-FJ	RJ / FJ	1 / FJ	min., mix.	AJ / FJ	B
Anna / 3	ČJ	ČJ / NJ	1 / NJ	sub.	AJ / ?	A

Daniel / 4	PJ	PJ / FJ	1 / FJ	sub.	AJ / ?	A
Daniela / 5	ŠJ	ŠJ / NJ	1 / ŠJ	m.sub.	AJ / AJ	A
Dominik / 4	ČJ	ČJ / HJ	1 / AJ	sub.	ČJ / AJ	A
Hannah / 3	ChJ	ChJ / FJ	1 / FJ	sub.	AJ / FJ	A
Chedi / 3	ArJ	ArJ-FJ / Ar	2 / Ar-FJ	koor., mix.	AJ / ?	B
Ivana / 4	AJ	ČJ-ŠJ-AJ / ŠJ-AJ	1 / ŠJ (AJ)	m. sub.	AJ - ČJ /bil. AJ-ŠJ	A
Laura / 4	PJ	PJ / FJ	1 / FJ	sub.	(ČJ), AJ / FJ	B
Luka / 5	SrJ	SrJ / SrJ	1 / SrJ	sub.	ČJ - AJ / CJ	A
Marek / 3	SJ - ArJ	SJ / ArJ	1 / ČJ	sub.	AJ/?(ČJ, AJ)	C
Max / 3	PJ-FJ	PJ / FJ	1 / FJ	sub.	(ČJ), AJ / FJ	B
Maxim / 2	ČJ - FJ	ČJ / FJ	1 / FJ	min., mix.	AJ / FJ	B, C
Mia / 4	ČJ	ČJ / NJ	1 / NJ	m.sub.	(NJ), AJ /bil. ČJ - NJ	A
Miloš / 5	SrJ	SrJ / ČJ	1 / ČJ	sub.	ČJ – AJ / ČJ	A
Nelia / 3	FiJ	FiJ / NJ	1 / NJ	m. sub.	AJ / ?	A
Patrik / 5	RJ - FJ	RJ / FJ	1 / AJ	koor.	AJ / AJ	A
Salma / 4	ArJ - AJ	ArJ-AJ / ArJ-AJ	2 / ArJ-AJ	koor.	AJ-ČJ / ?(AJ,ČJ)	A
Thea / 4	SrJ	SrJ / SrJ	1 / Sr	sub.	(ČJ), AJ / ČJ	A
Tobiáš / 3	ČJ-IJ	IJ / ČJ	1 / NJ	koo.	AJ / ČJ	A
Zoe / 3	SrJ	SrJ / SrJ	1 / SrJ	sub.	(ČJ), AJ / ČJ	A

-V tabulkách je v prvním sloupci uvedeno křestní jméno dítěte a jeho věk .

-Ve druhém sloupci je uveden hlavní jazyk (1. jazyk) dítěte, pokud rodiče považují za mateřské jazyky oba jazyky, jsou oba uvedeny.

-Ve třetím sloupci jsou uvedeny jazyky, kterými hovoří rodiče dítěte v pořadí matka / otec. Zastoupeny jsou jazyky: anglický (AJ), arabský (ArJ) český (ČJ), finský (FiJ), francouzský (FJ), hindi (HiJ), holandský (HJ), japonský (JJ), polský (PJ), ruský (RJ), slovenský (SJ), španělský (ŠJ), uzbecký (UJ).

-Ve čtvrtém sloupci je uvedena metoda komunikace v rodině, která zahrnuje buď „metodu jeden člověk –jeden jazyk“(č.1), nebo „metodu jeden člověk dva jazyky“ (č.2). Za lomítkem následuje jazyk komunikace partnerů (rodičů). V případě, že rodiče spolu hovoří dvěma jazyky, jsou tyto jazyky uvedeny, pokud druhým jazykem hovoří jen výjimečně, je uveden v závorce.

- V pátém sloupci je uveden vztah rozvoje jazyků: subordinativní (sub.), mírně subordinativní (m. sub.), koordinativní (koor.), minimální rozvoj jazyků (min.), jazyky mísí (mix.).

- V šestém sloupci je uveden jazyk mateřské školy, kterou dítě navštěvuje. Pokud dítě navštěvuje dvě MŠ s rozdílnými jazyky, jsou uvedeny oba jazyky, oddělené pomlčkou. Pokud v minulosti dítě navštěvovalo MŠ v jiném jazyce, je uveden na prvním místě v závorce. Za lomítkem následuje jazyk předpokládané ZŠ. Není-li ještě rozhodnuto, je uveden otazník, v závorce možnosti volby.

- V sedmém sloupci je uveden nestrukturovaně pozorovaný projev dítěte v MŠ:

A - běžný projev chování dítěte s přirozenými odchylkami (spíše pozitivní nálada)

B - výraznější potíže dítěte v adaptaci

C - problematické chování dítěte vzhledem k programu, kterého se nechce účastnit a narušuje jej, a k autoritě učitelek.

D - problematické chování dítěte v komunikaci s ostatními dětmi, kdy dítě často způsobuje konflikty.

Rodiče „přirozeně bilingvních“ dětí navštěvujících MŠ v jednom z jazyků, kterými hovoří, v dotaznících uvedli v 10 případech jako „**hlavní (mateřský, první) jazyk**“ svého dítěte jazyk jeho matky. Z toho ve 4 případech to byl zároveň i jazyk okolní společnosti (čeština). Oba jazyky jako „hlavní“ uvedlo 5 rodičů, z toho jedna matka uvedla, že ještě neví jistě a u 2 dětí se jednalo o oba jazyky alternativně používané v rodinné komunikaci (angličtina - hindi, angličtina - arabština). Jazyk otce jako „hlavní jazyk“ uvedli 2 rodiče, z toho jednou se jednalo zároveň o jazyk současné okolní společnosti, jednou o jazyk společnosti, ve které dítě trávilo většinu života.

U dětí „přirozeně bilingvních“ s možným vznikajícím „intenčním umělým trilingvismem“ (multilingvismem) považuje 9 jejich rodičů za „mateřský“ jazyk svého dítěte jazyk matky, z čehož u 3 dětí je jazyk matky stejný jako jazyk společnosti. U 11 dětí považují rodiče za „první“ oba jazyky. Z toho rodiče 2 dětí si tím nebyly jisti a u jednoho chlapce byl první jazyk arabština, kterou na něj mluvil otec i matka, jež na syna hovořila ještě francouzsky. U jedné dívky matka odpověděla, že její mateřský jazyk je jazyk okolní společnosti (angličtina v USA), ve které dívka vyrůstala, zatímco jazyky jejích rodičů jsou další dva (matka český, otec španělský jazyk).

Dohromady ze všech 38 bilingvních dětí považuje 25 rodičů (66%) za mateřský jazyk dítěte jen jeden z jazyků v rodině, většinou je to navíc jazyk matky (u 23 dětí), pokud to byl také jazyk otce, jednalo se v obou dvou případech zároveň o jazyk společnosti. Tento údaj, pokud by byl zjištěn u většího množství bilingvních dětí a byl by reprezentativní a validní, by znamenal podstatný vliv rodičovské osoby na mateřský jazyk. V dotaznících, ve kterých to rodiče uvedli (někteří rodiče četnost komunikace neuvedli), vyšlo najevo, že byl mateřský jazyk dítěte nejčastěji shodný s jazykem osoby, která s dítětem tráví více času. Tento závěr se shoduje s definicemi mateřského jazyka v literatuře - zejména kritériem původu mateřského jazyka (jazyk osoby, jež o dítě pečuje nejčastěji), a kritériem kompetence a používání, kdy je mateřským jazykem ten, který je nejrozvinutější a nejčastěji používaný.

Oba jazyky za mateřské pak považovalo 12 rodičů bilingvních dětí. Tento údaj, pokud by byl validní, by znamenal, že 32% rodičů považuje oba jazyky za rovnocenné, tedy mateřské jazyky dítěte, což by nahrávalo definici mateřského jazyka zejména z hlediska identifikace jak samotného dítěte, tak identifikace dítěte rodiči jako rodilého mluvčího daných jazyků.

Na otázku, jaký je **vztah rozvoje obou jazyků**, odpovídali rodiče 11 „přirozeně bilingvních“ dětí, že jsou jazyky u dítěte zřetelně nerovnoměrně rozvinuté

(subordinativně bilingvní). Ve 3 případech rodiče uvedli nerovnoměrný rozvoj jazyků s mírnou preferencí jednoho jazyka. Přibližně stejně rozvinuté (koordinativně bilingvní) byly jazyky podle rodičů 2 dětí. U jednoho dítěte byly jazyky rozvinuté jen minimálně, nešlo tedy soudit jejich vztah rozvoje.

Devět rodičů „přirozeně bilingvních“ dětí zapsalo své děti záměrně do instituce, kde se hovoří jazykem, který má dítě méně rozvinutý, aby mu jej vykompenzovali (v 7 případech se jednalo o angličtinu, ve 2 případech o češtinu). V 7 případech byl jen jeden rodinný jazyk stejný jako jazyk instituce, která je v Praze dostupná (MŠ v češtině, angličtině), takže rodiče tuto instituci zvolili. V 9 případech měli rodiče na výběr z obou možností (v kombinaci jazyků čeština - angličtina, čeština - francouzština), ve sledovaných případech šlo o volbu buď angličtiny či češtiny.

Na otázku, jaký je vztah rozvoje obou domácích jazyků dítěte, odpovídali rodiče „uměle trilingvních“ dětí, že jsou jazyky zřetelně nerovnoměrně rozvinuté (subordinativně bilingvní) v 11 případech a mírně nerovnoměrně rozvinuté ve 4 případech. Ve 2 případech dvouleté děti jazyky ještě mísí, takže nelze stanovit míru rozvoje jazyků. U 4 dětí rodiče uvedli koordinativní bilingvismus. U jednoho chlapce však podle matky třetí jazyk – to je jazyk MŠ (angličtina) - postupně vytlačuje jazyk otce (francouzštinu).

Pokud by byl výsledek dotazníků validní, byly jazyky bilingvních dětí ve věkově smíšené skupině nejčastěji nerovnoměrně rozvinuté (u 22 dětí) a mírně nerovnoměrně rozvinuté u 7 dětí. Rovnoměrně rozvinuté považovali rodiče jazyky u 6 dětí. U 4 dětí pak nebyly jazyky ještě dostatečně rozvinuté na srovnávání.

Za nejčastější **metodu rodinné komunikace** uvedli rodiče 16 „přirozeně bilingvních“ dětí metodu „jeden člověk - jeden jazyk“, kdy hovoří každý z rodičů na dítě svým mateřským jazykem. V případě jednoho (indického) chlapce na něj hovoří oba rodiče střídavě jedním a druhým jazykem podle situace. V 7 případech z těchto 15 rodičů jeden z rodičů (ten, který hovoří i druhým jazykem) nevylučuje komunikaci s dítětem v druhém jazyce, pokud jsou v prostředí, kde se mluví pouze druhým jazykem, například v MŠ v komunikaci s učitelkou, mezi monolingvními přáteli a podobně.

Společná komunikace rodičů mezi sebou probíhala u 14 „přirozeně bilingvních“ dětí v jednom (více) mezinárodním jazyce s tím, že druhý rodič se při společné komunikaci obracel na dítě ve svém mateřském jazyce. Ve dvou rodinách hovořili oba rodiče oběma jazyky. V rodině japonsko-české dívky probíhala komunikace mezi

partnery v jiném mezinárodním jazyce (angličtině), než jsou mateřské jazyky rodičů. Rodiče indického chlapce spolu hovořili střídavě oběma jazyky (angličtina a jazyk hindi) a rodiče rusko-anglického chlapce spolu hovořili střídavě oběma jazyky.

Za nejčastější metodu rodinné komunikace uvedli rodiče 19 „intenčně uměle trilingvních“ dětí, že používají metodu „jeden člověk - jeden jazyk“, z toho 3 rodičovské páry používají pro komunikaci mezi sebou další jiný mezinárodní jazyk (ve dvou případech angličtinu, v jednom případě němčinu). Rodiče se však většinou nebrání používat s dítětem částečně i druhý jazyk (pokud jej ovládají), jsou-li v cizojazyčné společnosti. Rodiče jedné dívky používají částečně metodu „jeden člověk - jeden jazyk“ (matka česky, otec španělsky) a přitom s dítětem oba hovoří ještě ve třetím jazyce (v angličtině jako jazyce společnosti, kde žijí – v USA). Oba rodiče dvou dětí mluví s dětmi oběma rodinnými jazyky (u dívky Salmy angličtinou - arabštinou, u chlapce Chediho francouzštinou - arabštinou).

Celkově nejčastější metodou komunikace ve sledovaných bilingvních rodinách byla metoda „jeden člověk – jeden jazyk“, což by bylo pokud by byl údaj validní, velmi pozitivní, protože podle odborníků je právě komunikace podle této metody dodržující princip náležitého oddělování jazyků správná. Používá-li rodič v komunikaci s dítětem i druhý jazyk, mohou se vyskytnout problémy ze strany dítěte, které může v určitém období jazyk, který nepovažuje za důležitý, odmítat. Pokud na to dotyčný rodič přistoupí, nemusí již navázat na používání daného jazyka, které se tak úplně přeruší.

Na otázku, pro jakou **základní školu** se rodiče „přirozeně bilingvních“ dětí pravděpodobně rozhodnou, odpověděli rodiče 5 dětí, že pro ZŠ v prvním jazyce dítěte. Pro ZŠ v jednom z mateřských jazyků se rozhodli rodiče 4 dětí. Pro ZŠ v druhém (méně rozvinutém) jazyce dítěte se rozhodli rodiče 5 dětí, které zároveň navštěvují MŠ v tomto jazyce. U 3 dětí rodiče ještě nevědí, v jakém jazyce se budou vzdělávat, v jednom případě je to z důvodu budoucího stěhování rodiny mimo ČR, v dalších 2 případech se rodiče rozhodují mezi alternativami jazyka společnosti (češtinou) a dalším jazykem dítěte.

Na otázku, pro jakou ZŠ se rodiče pravděpodobně rozhodnou, odpověděli rodiče „intenčně uměle trilingvních“ 10 dětí, že pro ZŠ v jednom z jazyků dítěte, který nebyl v 6 případech dominantním jazykem dítěte. Pro ZŠ ve třetím (anglickém) jazyce se rozhodli rodiče 3 dětí. Rodiče 2 dětí se pak rozhodli pro bilingvní základní školu ve dvou rodinných jazycích dítěte (německo-českou ZŠ v Praze - Kobylisích, španělsko-anglickou ZŠ Dual program v USA). V šesti případech rodiče ještě nejsou rozhodnutí.

V případě arabské anglicky mluvící dívky Salmy se rodiče rozhodovali mezi českou ZŠ a anglickou ZŠ, proto dávali dívku dvakrát týdně do české třídy, což jí však nepřinášelo velké pokroky v češtině.

Z rozhovorů s rodiči bilingvních dětí vyplynulo, že na **rozhodování o volbě ZŠ** má vliv to, zda se rodiče hodlají v budoucnu stěhovat mimo ČR. V tom případě je výhodnější základní škola v mezinárodním jazyce (angličtina, francouzština), případně v jazyce země, do které se přestěhují. Dalším rozhodujícím faktorem byla zejména finanční situace rodiny. Pokud mají rodiče vyšší příjmy, dovolí si uvažovat o škole v mezinárodním jazyce z jejich pohledu „prestižnější“. Mezi další dvakrát zmíněný důvod volby určitého jazyka patřila „kvalita“ vzdělávacího programu v určitém jazyce. Například matka jednoho dítěte vedla, že anglické ZŠ mají ve třídě méně dětí než francouzské školy, což podle jejího názoru rozhoduje o kvalitě vzdělávání. Jednou byl zmíněn důvod, že v anglické ZŠ se bude moci dítě spíše stravovat vegetariánsky. Kupodivu menší vliv na rozhodování o ZŠ měla rozvinutost daného jazyka u dítěte, případně jeho vlastní preference.

Rodičů uměle trilingvních dětí jsem se následně po dotazníku ještě zeptala na **důvod volby MŠ ve třetím jazyce**. Rodiče nejčastěji odpovídali, že chtějí dítě naučit ještě další jazyk, který je navíc mezinárodně užívaný, případně má návaznost na základní školu v daném jazyce. Dalším častým důvodem volby třetího jazyka byla zejména dostupnost MŠ v AJ, která byla lepší než dostupnost MŠ v jednom z rodinných jazyků. Mnoho rodičů se rozhodlo pro danou anglickou MŠ také zejména na doporučení od známých, jejichž děti MŠ již navštěvovaly. Matka jedné česko-německé dívky uvedla důvod, že konkrétní německá MŠ jí připadala v porovnání s konkrétní anglickou MŠ nevyhovující zejména z toho důvodu, že německá MŠ má pouze jednu třídu dětí, a to třídu věkově smíšenou (děti dvouleté až šestileté), což jí připadá nevyhovující vzhledem k rozvoji její šestileté dcery. O české MŠ neuvažovala, protože chtěla „kvalitní MŠ“ (s nižšími počty dětí ve třídě a zahraničním kurikulem).

7. Výchovný přístup k různým skupinám bilingvních dětí

Ptáme-li se na **optimální výchovný přístup** k různým skupinám předškolních bilingvních dětí, můžeme stanovit jisté společné požadavky na vychovatele v rodině i v mateřských školách. A tím je zejména to, aby tento přístup respektoval rozvíjející se osobnost dítěte a jeho snahu po účinné komunikaci se svým okolím. Dále je důležitý

pozitivní přístup a respekt ke všem jazykům vyskytujícím se v bilingvní či multilingvní situaci, zejména k hlavnímu (mateřskému) jazyku či jazykům dítěte. Přístup, který nerespektuje již nabyté jazykové kompetence dítěte v určitém jazyce, může dítěti způsobit psychické újmy zejména ve vztahu k jeho rozvíjející se identitě.

Rodiče a vychovatelé by si především měli ujasnit svůj **postup ve výchově dítěte**, a ten by pak měli důsledně dodržovat. V něm by měla být zohledněna aktuální rodinná situace a možnosti, které poskytuje společnost, a zároveň ohledy na vývojové potřeby dítěte. Zásadní je vytváření přirozené přehledné situace kolem dítěte bez nepřiměřeného stresu a nátlaku. Na prvním místě je vždy **dobro dítěte**, ne jazykový cíl. V jazykové výchově je důležitý vlastní pozitivní postoj vychovatelů k oběma či více jazykům zahrnutým v bilingvní / multilingvní situaci a **vhodný mluvní vzor**.

Určení hlavního (mateřského, prvního) jazyka či jazyků je důležité pro rodiče a ostatní vychovatele pro rozhodnutí o tom, jakou **jazykovou strategii výchovy a vzdělávání** dítěte zvolí. Jedná se především o rozhodnutí o jazyku (jazycích) vzdělávání na základní škole. Pokud se jedná o základní školu v jednom jazyce, je vhodné volit alespoň poslední rok mateřské školy před nástupem do ZŠ také MŠ s programem v daném jazyce. Jedná-li se o bilingvní ZŠ, záleží na úvaze vychovatelů, který jazyk se rozhodnou podpořit v institucionální výchově, z jazykového hlediska je vhodné posilovat v MŠ jazyk méně rozvinutý, z hlediska psychické pohody dítěte tomu může být jinak.

Ve sledovaných předškolních zařízeních se vyskytovaly **děti z bilingvních rodin**, kde byl jedním z jazyků jazyk používaný v instituci (ČJ, AJ). Pokud byl v případě anglické instituce druhým jazykem dítěte jazyk okolní společnosti (čeština), vytvářel se „přirozený bilingvismus“ podporující vyváženě oba jazyky dítěte. Ostatní bilingvní děti navštěvující MŠ v jednom ze svých jazyků si vytvářely dominantní postavení daného jazyka, což však mohlo být bohatě vykompenzováno hojným používáním druhého jazyka doma.

Další skupina přirozeně bilingvních dětí navštěvovala instituci, která užívala jiný jazyk, než byly jazyky používané v jejich rodině. Takové děti měly možnost stát se za příhodných podmínek „uměle trilingvní“ (multilingvní), případně multilingvní se čtyřmi jazyky, pokud byly v cizojazyčné MŠ vystaveny českým spolužákům či okolnímu českému prostředí.

V případě bilingvní rodiny, jež se přestěhovala do ČR, a rozhodla se dítě vzdělávat v češtině, zvolí českou MŠ a posléze českou ZŠ, je to celkem přirozená

situace, přestože se jedná pro všechny zúčastněné o náročný úkol. Rodiče i dítě mají často velkou motivaci naučit se jazyku okolní společnosti, protože se v každodenním životě s češtinou setkávají ve velmi konkrétních situacích. Taková situace ústí do „koordinovaného multilingvismu“. Stejně pochopitelná, i když finančně i organizačně náročnější, je situace bilingvní rodiny, jež se hodlá v budoucnu stěhovat mimo ČR a pro vzdělávání v MŠ i ZŠ si zvolí jazyk mezinárodně používaný, dostupný i v dalších zemích (zejména angličtinu).

Zvláštní případy však tvoří bilingvní rodiny, které mají možnost vzdělávat dítě v jednom z rodinných jazyků, který je zároveň mezinárodně používaný a dostupný v daném městě i v zahraničí (např. francouzština, němčina) a do budoucna rodina počítá s tímto jazykem pro základní vzdělávání, ale pro předškolní vzdělávání zvolí další mezinárodně používaný jazyk (zejména angličtinu). Pokud nemají rodiče jiné vážné důvody k takovému rozhodnutí, lze takový přístup pokládat za silně ambiciózní a nevhodný, protože nerespektuje potřebu určité návaznosti ve vzdělávání. Zejména pro děti, které mají delší první fázi mluvení a nejsou jazykově nadprůměrně disponovány a psychicky odolné, může rané zavedení třetího jazyka způsobit chaos v jejich psychice a jazykové opoždění.

Podle mého pozorování ve zmiňovaných předškolních zařízeních lze rozlišit skupiny dětí zejména podle toho, zda jsou „přirozeně“ či „uměle (školsky)“ bilingvní, případně trilingvní (multilingvní), a v jaké fázi bilingvismu se nalézají. „Intenčně uměle bilingvní“ se za příhodných podmínek mohou stát také monolingvní děti s jiným jazykem, než je jazyk instituce, tedy i děti české, kterých bývá v těchto institucích rovněž velký počet. Každá jednotlivá skupina dětí má určité charakteristiky a **specifické potřeby v pedagogickém přístupu**.

Pokud je u „**přirozeně bilingvního**“ dítěte jeden z rodinných jazyků jazyk používaný v předškolní instituci (ČJ, AJ), je situace dítěte závislá na věku dítěte a na tom, nakolik je daný jazyk rozvinutý. Pokud je dítě schopné v daném jazyce rozumět a dorozumět se, neměl by být větší problém s adaptací dítěte. Bilingvní dítě se potom v daném jazyce v MŠ většinou úspěšně jazykově rozvíjí. Svůj druhý jazyk dítě v MŠ používá, pokud jsou přítomny další děti hovořící tímto jazykem. Pro dítě je možnost používání svého druhého jazyka v instituci pozitivní, zejména jedná-li se o jazyk rozvinutější, kterým dítě lépe sděluje své pocity a myšlenky.

Pedagogický přístup k těmto dětem je individuální, obdobně jako u monolingvního dítěte hovořícího jazykem instituce s tím rozdílem, že bilingvní dítě

může být jazykově o něco opožděné za svými monolingvními vrstevníky, což jej může frustrovat. Dítě by tedy nemělo být nadměrně psychicky zatěžováno z hlediska nároků komunikace, aby se zbytečně nesrovnávalo se stejně starými dětmi. Je vhodné klást zvýšenou pozornost na správný jazykový rozvoj a přiměřeně dítě motivovat ke komunikaci a učení se písním a říkadlům, nepřetěžovat jej však zvýšenými nároky na správnou výslovnost a gramatiku. Pro tyto děti je vhodnější věkově heterogenní kolektiv.

Jiná je situace **monolingvního dítěte** hovořícího odlišným jazykem, než jazyk oficiálně používaný v instituci, za předpokladu, že je v instituci používána „přímá metoda“ výuky jazyka a jiným jazykem učitelé (téměř) nemluví. Takové dítě je v instituci v roli cizince nehledě na to, zda okolní společnost (mimo MŠ) hovoří stejným jazykem jako ono. Záleží na mnoha různých faktorech, jak úspěšná bude výuka dítěte, zda a jak se naučí rozumět a mluvit daným jazykem a jak danou situaci prožívá.

Rozhodující je kvalita a metody pedagogického vedení, zejména jejich respektující a citlivý přístup ke komunikaci s dítětem přiměřený jeho věku a možnostem. Dále je významná řeč spolužáků, kolik dětí mluví jeho jazykem a kolik cizím jazykem, což determinuje jeho subjektivní pocit psychosociální pohody ve třídě. Monolingvní dítě se v cizojazyčné instituci hůře orientuje a prožívá komunikační samotu, pokud nemá žádného spolužáka hovořícího stejným jazykem. Velmi záleží také na motivaci a citlivosti rodičů dítěte, aby jej zbytečně nestresovaly, ale zároveň mu v jeho rozvoji v cizím jazyce pomáhali.

Objektivně jsou na monolingvní dítě v cizojazyčné instituci kladeny vyšší kognitivní nároky a záleží na osobnosti dítěte, na jeho psychické odolnosti, zda není nepřiměřeně frustrováno a znejišťováno tím, že nerozumí. Zvláště u dětí nejistých, s komunikačními problémy, artikulačními a gramatickými obtížemi je vhodné zvážit vhodnost a přínos (případně nezbytnost) cizojazyčné výuky oproti jejím nevýhodám.

Co se týká pedagogického přístupu k těmto dětem v adaptačním období, je vhodné, aby s nimi učitelé, pokud děti nepochopí význam sdělení, komunikovali alespoň částečně bilingvně, tedy též v jejich mateřském jazyce (to znamená - sdělení jim překládali). Komunikace v cizím jazyce by měla být každopádně velmi názorná, zřetelná a srozumitelná. Je potřeba mít stále na paměti **hierarchii výchovných cílů**, kde psychohygienické cíle stojí výše, nežli cíle didaktické - jazykové, které jsou v podstatě jakousi nadstavbou. Není přijatelné, aby se dítě dlouhodobě cítilo nejisté, nerozumělo svému okolí a jeho kompetence v hlavním jazyce nebyly zohledněny a respektovány.

Děti mladšího předškolního věku potřebují, aby se na ně hovořilo řečí „zaměřenou na dítě“ s častými otázkami, což je v cizím jazyce v méně osobním kontaktu dítěte s učitelkou hůře splnitelné. Na druhou stranu však není pro tyto děti blízké batolecímu věku tak důležitý obsah sdělení, ale spíše potřeba udržet kontakt s dospělým. S věkem dítěte vzrůstá jeho potřeba sdělovat složitější obsahy, o to více může být starší předškolák frustrován nedokonalým dorozuměním se s okolím a učitelkou. Učitelka v MŠ je pro dítě navíc první cizí autorita a je nepříznivé, pokud z ní má dítě obavy z důvodu nedorozumění.

V situaci „**přirozeně bilingvního**“ **dítěte, které hovoří jinými jazyky, než je jazyk používaný v instituci**, je dítě nuceno učit se další jazyk a záleží opět na mnoha konkrétních okolnostech (věku dítěte, jeho motivaci, schopnostech, psychické odolnosti, typu jazyka vzhledem k jeho rodným jazykům, motivaci rodičů, metodě výuky pedagogů a na jazyku používaném se spolužáky), jak rychle a kvalitně se dítě naučí rozumět a hovořit daným jazykem a zároveň, jak danou situaci prožívá.

Také v tomto případě je dítě objektivně vystaveno velké psychické zátěži z důvodu ztížené orientace v cizím prostředí a komunikační samotě. Záleží na tom, zda se v instituci vyskytují stejně hovořící spolužáci, kteří usnadňují adaptaci dítěte. V adaptačním období je vhodné, aby učitelé komunikovali s dítětem alespoň částečně jedním z jeho jazyků.

Výhodou „přirozeně bilingvních“ dětí oproti monolingvním dětem ve vztahu k jazykům bývá podle mých vlastních pozorování menší vázanost dítěte na jeden jazyk a určitá flexibilita myšlení a často i vyšší psychická odolnost a tolerance vůči frustraci z toho, že něčemu nerozumí. Tyto děti bývají ochotné více zapojovat neverbální komunikaci a domýšlet si obsah sdělení. Tato zjištění se shodují s názory odborníků, jsou však relativní a individuálně varíují. Na druhou stranu mohou tyto děti prožívat mnohem větší stres z chaosu v jazycích ve svém okolí a v nepříznivých podmínkách může stagnovat vývoj jejich jazyků.

ZÁVĚR

Na základě teoretického zmapování problematiky bilingvismu dětí v předškolním období jsem dospěla k určitému osvětlení klíčových otázek, které jsem si vymezila. Vzhledem k častému zařazování cizího jazyka (zejména angličtiny) do kurikula běžných mateřských škol v ČR po roce 1989 je vhodné se zamýšlet nad optimální didaktikou a metodikou rané výuky cizího jazyka v kontextu reálných možností a podmínek těchto institucí.

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004) by však nemělo jít o klasickou výuku jazyka, ale o přípravu dítěte k budoucímu osvojování jazyků a také příležitost nahlédnout do jiných kultur, možnost uvědomit si existenci různých jazyků a podnět k tomu, aby dítě vnímalo znalost více jazyků jako samozřejmost a bylo tak k jejich učení přirozeně motivováno.

V empirické části své práce jsem se zaměřila na participované pozorování dětí ve dvou soukromých anglických MŠ. Zjistila jsem, že v nich může docházet k jevu určitého přecenění jednostranného jazykového cíle na úkor psychohygienických zásad výchovy předškolních dětí a taktéž k nedostatečnému respektu vůči potřebě účinné komunikace malých dětí. Jednalo se zejména o české a cizojazyčné děti s odlišným mateřským jazykem, než je jazyk instituce. Na tyto děti klade účast v takovéto MŠ za používání „přímé metody“ cizojazyčné výuky zvýšené kognitivní nároky i emoční zátěž.

V takových případech je klíčová role pedagogů, kteří mohou vycítit určitá rizika a zmírnit je svým odborným a citlivým působením. Dále záleží zejména na vedení příslušné MŠ, neboť to určuje zásady výchovně-vzdělávací činnosti instituce a může či nemusí umožnit pedagogům v případě nezbytnosti či potřeby komunikovat s dítětem v jeho mateřském jazyce. Vedení může umožňovat pedagogům také změnu konkrétní aktivity, jež se ukáže pro jednotlivce nebo skupinu náročná a nevhodná, a též celkovou flexibilitu programu k potřebám předškolních dětí, a to zejména u dětí s určitými potížemi. Je-li toto vše zohledňováno, zmiňované negativní jevy cizojazyčné instituce lze minimalizovat.

Z informací v dotaznících rodičům „přirozeně bilingvních“ dětí vyplynuly jisté poznatky o konkrétních bilingvních rodinách a jejich výchově. Tyto poznatky většinou odpovídaly teoretickým poznatkům odborníků rozebíraným v první části práce. Nejvíce rodičů (23) považovalo jazyk matky za „hlavní“ (mateřský, první) jazyk dítěte. Oba

jazyky za hlavní (mateřské, první) považovalo 10 rodičů. Jazyky byly podle názoru rodičů nejčastěji nerovnoměrně rozvinuté - subordinativní (u 22 dětí), u 6 dětí byly stejně rozvinuté - koordinativní.

Odborníky doporučovaná metoda „jeden člověk - jeden jazyk“ zohledňující princip náležitého oddělování jazyků byla v dotazovaných rodinách nejčastější metodou komunikace. S určitou výjimkou toho, že někdy jeden rodič (hovořící i druhým jazykem) nevylučuje komunikaci s dítětem v druhém jazyce, pokud je v prostředí, kde se hovoří pouze druhým jazykem, případně v něm nacvičuje písničky a říkadla.

Výběr základní školy pro dítě se v rodinách většinou neřídí hlediskem nejvíce rozvinutého jazyka, ale spíše potřebami rodiny, které zohledňují finanční situaci rodiny a plány do budoucna, zejména zda se rodina hodlá stěhovat mimo ČR.

Vliv cizojazyčné či české MŠ na děti hovořící odlišným jazykem, než je oficiální jazyk instituce, je velmi komplexní záležitost. Důležitá je celková kvalita prostředí MŠ jak po stránce materiální a programové, tak po stránce personální. Nejpodstatnější je pozitivní a respektující přístup pedagogů k vyvíjející se osobnosti dítěte a k jeho hlavnímu jazyku. Dále záleží na temperamentu a schopnostech konkrétního dítěte, intenzitě jeho návštěv instituce a postojích rodičů, jaký výsledný efekt v oblasti osobnostního rozvoje i jazykových výsledků dítě dosáhne. Všechny tyto faktory se mohou značně lišit v konkrétních MŠ a u jednotlivých dětí, jichž se týkají. Pro rodiče z toho vyplývá nutnost být informován a zvážit vhodnost cizojazyčné výchovy pro vlastní dítě a uvážit celkově i výběr mateřské školy.

Z empirické sondy vyplynuly určité poznatky, které však nelze zobecňovat z důvodu malého výzkumného vzorku. Jistě by bylo zajímavé realizovat podobný výzkum ve větším měřítku a na dalších stupních vzdělávání. Další zajímavou oblastí pro výzkum by byla specifika vzdělávání bilingvních dětí v bilingvních oblastech ČR.

SEZNAM LITERATURY:

- ARNBERG, L. *Bilingual Education for Preschool Children*. Linköping: Linköping University: 1983.
- BAKER, C. *A Parents' and teachers' Guide to Bilingualism*. Multilingual matters Ltd, 2006. ISBN 1-85359-455-5.
- BAKER, C. *The Care and Education of Young Bilinguals. introduction for professionals*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual matters Ltd, 2005. ISBN 1-85359-466-2.
- BALVÍN, J. *Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: komise Rady hl.m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2004. ISBN 80-902972-6-9.
- BLATNÝ, M.; PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, intelligence, sebepojetí*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, Tišnov: Sdružení SCAN, 2003. ISBN 80-86620-05-0.
- BOGOCZOVÁ, I. Dvojjazyčné dítě v menšinové škole. *Český jazyk a literatúra*. 1998/99 roč. 49, č.9 - 10.
- BRUCEOVÁ, B. *Předškolní výchova*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.
- CARDOVÁ, J., ŠVANDOVÁ, H. *Jazyková výchova v MŠ - didaktické hry a cvičení*. Praha: SPN, 1988.
- CÍLKOVÁ, E.; SCHÖNOVÁ, P. *Náměty pro multikulturní výchovu*. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-238-6.
- CORETH, E. *Co je člověk*. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-098-2.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- ČECHOVSKÁ, T.; NĚMEČEK, J. *Anglicky se čtyřlístkem*. Praha: 2007. ISBN 978-80-85389-46-3.
- ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-85885-96-4.
- ČUKOVSKIJ, K. *Od dvou do pěti*. Bratislava: Mladá léta, 1981.
- DOSKOČILOVÁ, K. Kolik řeči umíš? *Čeština doma a ve světě*. 2002, roč.10, č.2 / 3, s.228 - 234.
- DOSTÁL, A.; M., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: SPN, 1986.
- FISHMAN, J. *Atlas jazyků světa*. Praha: Albatros, 2007. ISBN 978-80-00-01883-6.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

- GRUNELIUSOVÁ, E. *Výchova v raném dětském věku*. Praha: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-3-4.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. 80-7178-888-0.
- HAVLÍNOVÁ, M. *Zdravá MŠ*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-048-0.
- HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.
- HOFFMAN, CH. *An introduction to bilingualism*. Longman Inc., New York, 1991.
- HOLÁ, B. *Cizinci v České republice*. Praha: Český statistický úřad, 2006. ISBN 80-250-1263-8
- HOUSAROVÁ, B. Bilingvismus - I. část: Základní vymezení pojmů. *Diagnostika a terapie poruch komunikace*, 2002, roč. V., č. 1 - 2, s. 22 - 29.
- HOUSAROVÁ, B. Bilingvismus - II. část: Specifika bilingvní řeči. *Diagnostika a terapie poruch komunikace*, 2002, roč.V., č. 3, s.20 - 24.
- HUBKOVÁ, Z. *Angličtina pro nejmenší*. Praha: Albatros, 2006.
- HUDÁKOVÁ, A. Bilingvismus z pohledu rodičů. *INFO Zpravodaj*, 2001, č.4, s.7-9.
- HUTAROVÁ, V. Bilingvismus a předškolní výuka cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 1995/96, č. 5 - 6, s. 214 - 216.
- CHODĚRA, R. a kol. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Rudná u Prahy: Editpress, 2001. ISBN 80-238-7482-9.
- JABŮREK, J. *Bilingvní vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998. 80-7216-052-4.
- JELÍNEK, S. K některým otázkám bilingvismu (II). *Cizí jazyky*, 2005/2006, roč.49, č.1, s. 8 - 11.
- JELÍNEK, S. K diagnostice individuálních zvláštností žáků při vyučování cizím jazykům. *Cizí jazyky*, 1995/96, roč. 39, č. 7-8, s.111 - 113.
- JEŘÁBKOVÁ B. *Mateřská škola jako životní prostor*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0830-X.
- JEŘÁBKOVÁ, S. *Bilingvní dítě a rozvoj jeho osobnosti v prostředí české školy*. Praha: Diplomová práce, 2006.
- KAMIŠ, K. *Jazyk a jazyková výchova dětí předškolního věku*. Praha: SPN, 1986.
- KARLÍK, P. a kol. *Encyklopedický slovník češtiny*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství LN, 2002. ISBN 80-7106-484-X.
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. 6. vyd. Praha: SPN, 1998, ISBN 80-7235-023-4
- KOPECKÝ, K. *K podstatě termínu pasivní bilingvismus*, 2002 [online] [cit. 2006-06-06]. Dostupné z www: <http://www.epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek 01.htm>.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Řeč rozvíjí myšlení*, 2003 [online] [cit. 2007-05-07]. Dostupné na WWW: <http://www.rodina.cz/clanek2998.htm-48k>.

KUTÁLKOVÁ, D; ŠULOVÁ, L.; HOSKOVCOVÁ, S. *Mateřština na druhou. Psychologie dnes*, 2006, roč. 12, č. 11, s. 28 -31.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha, Grada, 1998. ISBN 80-7164-195-X.

LANSTYAK, I. *K otázce střídání kódů*. Slovo a slovesnost, 2000, č. 1, s. 1 - 17.

LUKEŠ, D. Nebojme se dvojjazyčné výchovy. *Lidové Noviny*, 2000-12-29, s. 16.

MARZALEK, L. *Angličtina pro nejmenší s Rexíkem*. Praha: Svojtka a Co, 2007. ISBN 978-80-7352-802-7.

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-058-8.

MERTIN, V. Je vhodná dvojjazyčná výchova? *Učitel'ské noviny*. roč. 101, 1998, č. 20, s. 14.

MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

MORRIS, J; RAMSDEN, J. *Here's Patch the Puppy 1, 2*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2005. ISBN 978-14-0507-471-1.

MURÍŇOVÁ, D. Učit' cudzí jazyk v predškolskom veku? *Cizí jazyky*, 1992/93, č.1 - 2.

NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H & H, 1992. ISBN 80-85467-75-5.

NOVÁKOVÁ; JAURISOVÁ *Angličtina pro nejmenší*. Praha: Rebo, 2007. ISBN 80-7234-825-6.

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

PLICHTOVÁ, J. Bilingvismus a etnická identita. *Československá psychologie*, 1991, roč. 35, č. 2, s. 97 - 107.

PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN80-7178-855-6.

PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.

PRŮDEK, M. *Advantages of bilingual education*. 2006 [online] [cit. 2007-06-01]. Dostupné z www: <http://www.bilingualbaby.com>.

PŘÍHODA, V. Kdy učit dítě cizím jazykům. *Děti a my*, 4, 1974, č. 2, s. 30.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004 [online]. Praha: VÚP v Praze, 2004 [cit. 2007-05-07]. Dostupné z www: http://www.rvp.cz/soubor/RVP_PV-2004.pdf.

- SAVITZKY, F. *Bilingual children*. Southwark college: LLLU, 1994. ISBN 1-87-2972-29-2.
- SEEMAN, M. *Poruchy dětské řeči*. Praha: SzdrN, 1955.
- SIGUÁN, M., MACKEY, W., F. *Education and bilingualism*. London: Kogan Page, Unesco, 1987. ISBN 1-85097-270-X.
- SKUTNABB-KANGAS, T. *Menšina, jazyk a rasizmus*. Bratislava: Kalligram, 2000, ISBN 80-7149-351-1.
- SMOLÍKOVÁ, K. *Výuka cizích jazyků v předškolním vzdělávání*. [online], 23.5.2006. [cit. 2007-10-10] Dostupné z www: <http://www.rvp.cz/6/568>.
- SMOLÍKOVÁ, K. *Cizí jazyky v předškolním vzdělávání*. [online], 23.5.2006. [cit. 2007-10-10] Dostupné z www: <http://www.rvp.cz/6/569>.
- SMOLÍKOVÁ, K. *Dnešní výuka cizích jazyků v MŠ*. [online], 23.5.2006. [10.10. 2007] Dostupné z www: <http://www.rvp.cz/6/570>.
- SMOLÍKOVÁ, K. *Raná výuka cizích jazyků*. [online], 23.5.2006. [cit. 2007-10-10] Dostupné z www: <http://www.rvp.cz/6/571>.
- SMOLÍKOVÁ, K. *Aktuální otázky k problematice výuky cizích jazyků v MŠ*. [online]. 26.3.2007, [cit. 2007-10-10] Dostupné z www: <http://www.rvp.cz/clanek/6/1247>.
- STERNBERG, J. R. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. 80-7178-376-5.
- SUCHÁNKOVÁ, H. *O psycholingvistiky ve vztahu k osvojování jazyků. Cizí jazyky, 2002/2003, roč. 46, č. 1.*
- ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v ČR*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- ŠTEFÁNIK, J. *Jeden člověk, dva jazyky - Dvojazyčnost u dětí - předsudky a skutečnost*. Bratislava: AEP, 2000, ISBN 80-88880-41-6.
- ŠULOVÁ, L. *Výchovné přístupy k dětem v současné MŠ. Informatorium. 2005, č. 2, s. 6 - 7.*
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁŇOVÁ, R. a kol. *Tradice a perspektivy pedagogických věd*. Karolinum: Praha, 2003. ISBN 80-246-0584-8.
- VYGOTSKIJ, L., S. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1970.
- LAUDOVÁ, L. *Bilingvismus*. Dostupné z www: <http://www.rodina.cz/dotaz4763.htm>
- ZAHÁLKOVÁ, M. *Angličtina pro nejmenší*. Praha: SPN, 1999. ISBN 80-7235-064-1.

Příloha 1

Dotazník rodičům:

Vážení rodiče,

chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku týkajícího se situace dvojjazyčných dětí. Vámi poskytnuté informace mi pomohou lépe pochopit situaci Vašich dětí a k úvahám v mé diplomové práci na téma bilingvismu. Velmi ocením Vaše zkušenosti a poznatky z výchovy bilingvního dítěte.

Děkuji Vám předem za spolupráci. Klára Jirsová

1) Jaký je hlavní (mateřský, první) jazyk Vašeho dítěte?

2) S jakými jazyky se Vaše dítě setkává v rodině a mimo ni? Jak často jimi hovoří? (denně, obden, jednou týdně, o víkendech, jednou za 14 dní, o prázdninách...)

Matka:.....Otec:.....

Prarodiče, příbuzní:.....Přátelé:.....

Učitelé:.....Spolužáci:.....

Jiní lidé:.....

3) Od jakého věku se vaše dítě učí druhý jazyk? V jakém jazyce a kdy začalo dítě používat první slova?

4) Jaký jazyk používáte pro komunikaci:

a) s Vaším partnerem:

b) společně s partnerem a dítětem:

c) společně s učitelkou a dítětem

5) Jaký je stav rozvoje obou jazyků? (stejně rozvinuté / jeden jazyk více rozvinutý, dítě jazyky směšuje / zřetelně odděluje - od jakého věku?)

6) Jsou nějaké situace, témata, při kterých dítě používá jen jeden jazyk?

7) V jakém jazyce čtete dítěti pohádky, příběhy, básničky...? Jaké jsou jeho nejoblíbenější příběhy?

8) Jakou základní školu a pro své dítě pravděpodobně zvolíte? (ZŠ v prvním jazyce, školu v druhém jazyce, alternativní...)

9) Další Vaše podněty a úvahy k tomuto tématu:

Příloha 2

Anglická verze dotazníku

Dear parents,

I would like to ask you, if you can fill this questionnaire about bilingual children. Your information would help me to better understand the situation of bilingual children and it will also help me for my diploma work, which focuses on the theme: Education of bilingual children.

I would be very pleased to learn about your experience in this matter. Thank you very much for your cooperation in advance! Klára Jirsová (klara.jirsova@seznam.cz)

1. What language is “the first language” of your child?

2. Which languages are used in communication with your child during day / week? And how often (every day, once a week...)?

- a) With mother:..... b) with father:.....
- c) With grandparents (from both parents):.....
- d) With your friends:.....
- e) In school with teachers:.....with schoolmates:.....

3. From what age has your child been learning other language/s?

4. What languages do you use in communication:

- a) with your partner:
- b) together with your partner and your child:
- c) together with a teacher and your child:

5. What is the state of development of both languages? (the same development / one language is more developed, the child mixes languages / the child differences the languages). And at what age and in what language did your child say first words?

6. Are there any specific situations (topics) in which your child uses one language?

7. In which language does your family read books (stories, fairy tales, rhymes) to your child? What are his / her most favorite stories, fairy tales, rhymes...?

8. What basic (primary) school would you probably choose for your child?

Resumé

„Výchova bilingvních dětí v předškolním období“ je teoreticko-empirická studie, která se zabývá pedagogicko-psychologickými aspekty optimální výchovy přirozeně bilingvních dětí a dětí účastnících se cizojazyčné výuky v rodině a v mateřské škole. Takto pojatá výchova vychází z psychických potřeb předškolního dítěte.

V teoretické části je popsán psychický vývoj dítěte s důrazem na jeho řeč a komunikaci. Je zde specifikována situace bilingvního jedince v sociálním, kulturním a politickém kontextu. Dále jsou uvedeny metody výchovy dítěte v bilingvní rodině a určité pochybnosti rodičů o její správnosti. Je konkretizována výchovně-vzdělávací činnost českých a cizojazyčných (zejména anglických) mateřských škol a jejich metod výuky a přístupu k dítěti s jiným jazykem. Výuka cizího jazyka v předškolním věku by měla být pojímána jako příprava na budoucí osvojování cizích jazyků a jako příležitost nahlédnout do jiných kultur.

Empirická část práce obsahuje popis a poznatky ze zúčastněného pozorování dětí v jedné české a dvou anglických MŠ. Zjistila jsem, že v cizojazyčných MŠ může docházet k přecenění jednostranného jazykového cíle na úkor psycho-hygienických zásad výchovy dětí hovořících jiným jazykem, než je jazyk instituce. V těchto případech je klíčová role pedagogů, kteří mohou negativní dopady instituce na tyto děti zmírnit svým citlivým přístupem.

V empirické sondě jsem dále shromáždila dotazníky od rodičů „přirozeně bilingvních“ dětí a porovnávala výsledky šetření s poznatky a názory odborníků na danou problematiku. Výsledky se s nimi většinou shodovaly. Nakonec jsou uvedena doporučení pro práci s jednotlivými kategoriemi bilingvních dětí v mateřských školách.

Summary

„Education of bilingual children in preschool years“ is an academic paper concerning the educational and psychological aspects in the optimal education of bilingual children and children attending nurseries in a foreign language. This kind of education originates from the mental and emotional needs of preschool children.

The theoretical section concerns the psychological development of children with an emphasis on language and communication. There is the unique situation of the bilingual person in a social, cultural and political context, then there are concrete methods of bringing up a child in a bilingual family and their doubts about bilingualism.

The paper describes the educational functions of Czech and foreign (specifically English) language nurseries and the methods of teaching preschool children. The teaching of a foreign language in nurseries is preparation for future learning of foreign languages and the challenge of exploring other cultures.

The empirical section of the paper describes the results of a small inquiry, realised by observing children in one Czech and two English nurseries. It was found that in some „English nurseries“ the learning of language was overemphasised to the prejudice of other psychological needs of some children. It concerned the children who had a different first language than the official language of the nursery. In these situations the role of pedagogues is key, as it is they who can moderate the negative influence of these facts through a sensitive approach to these children.

I collected questionnaires from parents of bilingual children and the results were compared with the knowledge and opinions of experts in bilingualism. The final part of the paper includes some recommendations for work with specific categories of bilingual children in preschool institutions.

Souhlasím s tím, aby byla má diplomová práce půjčována ke studijním účelům.
Žádám, aby citace byly uváděny způsobem uváděným ve vědeckých pracích.

V Praze dne 12. 12. 2007

.....

Podpis